WESLEYAN UNIVERSITY

LIBRARY.

No. IP 7Z48 v.30 1929

Accession No. 151823

BOUGHT WITH THE INCOME FROM THE

CARNEGIE LIBRARY FUND.

OTTO HARRASSOWITZ
BUCHHANDLUNG
:LEIPZIG:

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie

experimentelle Pädagogik und jugendkundliche Forschung

30. Jahrg. Nr. 1 LEIPZIG Januar 1929

INHALT

Entwicklungstendenzen der pädagogischen Psychologie. Von Dr. A. KIESSLING, Dozent a. d. Päd. Akademie in Frankfurt a. M.

Ernstspiel als Verhalten und als Erlebnis. Von Universitätsprofessor Dr. WILLIAM STERN in Hamburg. ::

Das Unbewußte in der Erziehung. Von Geheimrat Dr. ALOYS FISCHER, Universitätsprofessor in München.

Über den Ausbau von Aufnahmeprüfungen, besonders für Aufbauschulen. Von St.-R. M. KESSELRING in Kaiserslautern.

Kleine Beiträge und Mitteilungen. Das bildnerisch gestaltende Kind. — Kind und Musik. (Von HANNA NEUGEBAUER in Brockau b. Breslau.) — Versuche mit Kurzschrift als erster Schrift. — Zur Frage der Notwendigkeit des Schulpsychologen. (Von Privatdozent Dr. med. WERNER GOTTSTEIN in Berlin-Charlottenburg.) — Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie in Leipzig. ::

Schrifttum

herausgegeben von

O. SCHEIBNER UND W. STERN

unter redaktioneller Mitwirkung von

A. FISCHER

Die Zeitschrift für pädagogische Psychologie, experimentelle Pädagogik und jugendkundliche Forschung (Verlag von QUELLE & MEYER) erscheint im I. Halbjahr 1929 in 6 Heften zum Preise von zusammen M. 6.— und ist durch die Post sowie alle Buchhandlungen zu beziehen. Preis für Einzelhefte M. 1.20. Briefe und Manuskripte sind an den geschäftsführenden Schriftleiter Professor O. Scheibner, Jena, Kahlaische Straße 1, zu richten, Besprechungs-Büchersendungen und dgl. an die Verlagsbuchhandlung QUELLE & MEYER, LEIPZIG, Kreuzstraße 14.

Der Bezugspreis ist unaufgefordert einzusenden. 1 Goldmark = $^{10}/_{42}$ Dollar.

Leipzig, Kreuzstraße 14 VERLAG QUELLE & MEYER

Postscheckkonto Leipzig 61617

Einbanddecken für Band 29 sind lieferbar
In Ganzleinen Preis M. 2.– ⋆ Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig

Philosophie des Organischen

Von Professor Dr. H. DRIESCH

4. gekürzte und teilweise umgearbeitete Auflage
416 Seiten. Geh. M. 12.—. In Leinenband M. 14.—

„Die vitalistischen Probleme wird man kaum irgendwo mit gleicher mühevoller Gründlichkeit durcharbeitet finden. Es bleibt ein Verdienst von Driesch, im Gedankensystem des Vitalismus, das vielen wegen seiner Verschwommenheit verwerflich erscheint, Strenge und Klarheit mit Nachdruck erstrebt zu haben. Die Energie, mit der Driesch die Unzahl der verborgenen, kaum geahnten Fragen ans Licht gezogen und die fernsten Konsequenzen seiner Anschauungen unermüdlich verfolgt hat, ist wahrhaft bewunderungswürdig." Göttingische gelehrte Anzeigen

„Eine sehr klare Problemstellung, welche alle Vorzüge der empirischen und der erkenntnistheoretischen Behandlung des Gegenstandes vereinigt, finden wir bei dem Erneuerer des Vitalismus Hans Driesch. Sein grundlegendes Werk ‚Philosophie des Organischen' konstruiert die Brücke zwischen einer exakten Analyse der biologischen Grundtatsachen und einer naturphilosophischen Deutung derselben. Die Unzulänglichkeit einer mechanistischen Analyse der Lebenserscheinungen nachzuweisen, ist Hauptzweck des Buches." Kant-Studien

VERLAG QUELLE & MEYER ⋆ LEIPZIG

ZEITSCHRIFT FÜR
PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE

EXPERIMENTELLE PÄDAGOGIK UND JUGENDKUNDLICHE FORSCHUNG

HERAUSGEGEBEN VON
O. SCHEIBNER UND **W. STERN**
UNTER REDAKTIONELLER MITWIRKUNG VON
A. FISCHER

XXX. JAHRGANG

1929
VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

7
IP
7Z48
V.30
1929
151823

GEDRUCKT BEI
OSWALD SCHMIDT G·M·B·H
LEIPZIG

*

JAN 31 1930

Inhaltsverzeichnis.

Aufsätze.

Seite

Entwicklungstendenzen der pädagogischen Psychologie. Von Dr. A. Kiessling, Dozent a. d. Päd. Akademie in Frankfurt a. M. 1

Ernstspiel als Verhalten und als Erlebnis. Von Univ.-Prof. Dr. William Stern in Hamburg 9

Das Unbewußte in der Erziehung. Von Geheimrat Dr. Aloys Fischer, Universitätsprofessor in München 17

Über den Ausbau von Aufnahmeprüfungen, besonders für Aufbauschulen. Von Studienrat M. Kesselring in Kaiserslautern 31, 86

Die Lehre vom Zögling. Von Wilhelm Thormann in Halle a. d. Saale 65

Entwicklungsbedingte Erziehungsschwierigkeiten. Von Dr. Hildegard Hetzer in Wien 77

Bauerntum und mythisches Weltbild. Von Regierungsrat Karl Herrmann in Magdeburg 99

Persönlichkeit und Wert. Von Privatdozent Dr. Eduard Meyer in Mannheim 113

Beitrag zur Untersuchung der Kritikfähigkeit des Kindes. Von Lehrer Edmund Fischer in Moßdorf 120

Eine Untersuchung von Schulneulingen in ihrer Beziehung zu Leistungen im ersten Schuljahr. Von Lehrer Martin Liebert in Striegau i. Schles. 131

Sexualpädagogik und erster Biologieunterricht. Von Studienrat Johannes Behr in Leipzig 144, 180

Welt, Umwelt, Eigenwelt als Begriffe des pädagogischen Denkens. Von Rektor A. Weimershaus in Schlawe i. Pomm. 161

Bemerkungen über die psychische Struktur des Kindes. Von Studienrat W. Wolff in Berlin-Charlottenburg 170

Die psychischen Leistungen der Kinder einer vierten Volksschulklasse verglichen mit den Leistungen einer zweiten Hilfsschulklasse. Von Schulleiter K. Bartsch in Leipzig 194

Beiträge zur religiösen Werterlebnisfähigkeit des Grundschulkindes. Von Lehrer W. Illge in Naumburg a. S. 209

Bericht über einen stotterndern Knaben. Von Dr. K. Hansen in Hamburg 221

Psychologische Fragen des mathematischen Unterrichts. Von Oberstudienrat Dr. E. Fettweis in Düsseldorf 237

Massenführer und Gruppenführer. Von B. Bosch in Bonn 257

Über die Ursachen des „ersten Trotzalters“ und der Erregungsphasen überhaupt. Von Professor Dr. A. Busemann in Breslau 276

Die Psychologie der kindlichen Handlung und die Schule. Von Dr. St. Krauss in Freiburg i. Br. 218

Psychologische Untersuchungen über die Wirkung des Seeklimas, insbesondere der Ostsee, auf Jugendliche. Von Studienrat Dr. H. Voigts in Lübeck 286

Gerardus Heymanns. Von Universitätsprofessor Dr. W. Peters in Jena 305

Von gesunder Ernüchterung. Von Dr. Luise Niedermayr in Lambach (Ober-Österreich) 311

Seite

Das Werterlebnis zwischen Schüler und Lehrer. Von Studienrat Dr. J. Wagner in Frankfurt a. M. ... 324

Zur seelischen Differenzierung fünfzehn- bis sechzehnjähriger Fortbildungsschülerinnen. Von Studienrat Dr. F. Weigl in Amberg (Oberfranken) ... 336

Über Intelligenzstufen. Von Dr. G. Lunk in München ... 347, 497

Die niederländische Jugend. Von Dr. S. Gargas, Privatdozent an der Universität Amsterdam ... 385

Über formale Eigenschaften des Denkens und der Sprache in der Reifezeit. Von Mittelschullehrer K. Graucob in Preetz bei Kiel ... 394

Schülerzeichnungen im ästhetischen Urteil von Kindern und Erwachsenen. (Aus dem Pädagogischen Seminar der Universität in Tübingen). Von K. Krafft ... 404

Psychologie und Sittlichkeitsvergehen auf der Schule. Von Studienrat Dr. Th. Herrle in Leipzig ... 433

Zehn Leitsätze zur Behandlung der Sexualvergehen von Schülern. Von Studienrat Dr. G. Humpf in Elmshorn. Mit Anmerkungen von G. Humpf und W. Stern in Hamburg ... 444

Sexualleben und Interessenkreis pubertierender Mädchen. Von Dr. Hildegard Hetzer in Wien ... 448

Pubertätsspiele. Von Lehrer A. Michaelis in Hankau ... 453

Psychoanalytisches über Spiel und Phantasie des Kindes. Von Gertrud Göbel in Charlottenburg ... 460

Ein Beitrag zur Sexualforschung in der Volksschule. Von Lehrer E. Müller in Bern ... 467

Entwicklung und Zucht als Kategorien der Bildung. Von Professor Dr. Fr. Glaeser in Wien ... 481

Alltagsfehler und Lernfehler. Von Studienrat Dr. A. Kiessling, Dozent an der Pädagogischen Akademie in Frankfurt a. M. ... 517

Studien über Spielgaben und Lernspiele. Herausgegeben von Univ.-Prof. H. Volkelt.
I. Grundsätzliches zu den sogenannten Sinnesübungen, angewendet auf die neuen Beschäftigungsmittel des Pestolozzi-Fröbel-Hauses. Von Lotte Hoffmann in Leipzig 534

Mythische Gestalten aus der Kinderstube. Von Dr. Hildegard Hetzer und Helene Löw-Beer in Wien ... 548

Zukunftsideal und Erleben bei Proletarierkindern. Von Werner Wolff in Berlin . 558

Das Entwicklungsstottern als sprachneurotischer Prozeß. Von Schulrat Karl C. Rothe in Wien ... 565

Leistungsbeurteilung und Leistungsbewertung. Von Dr. Arthur Kießling, Dozent an der Päd. Akademie in Frankfurt a. M. ... 569

Verfasser-Verzeichnis.

Bartsch, K. 194
Behr, J. 144, 180
Bosch, B. 257
Busemann, A. 276
Fischer, A. 17
Fischer, E. 120.
Fettweis, E. 237
Gargas, S. 385
Glaeser, Fr. 481
Göbel, G. 460
Graucob, K. 394
Hansen, K. 221
Herrle, Th. 433
Herrmann, K. 99
Hetzer, H. 77, 448, 548
Hoffmann, L. 534
Humpf, G. 444
Illge, W. 209
Kesselring, M. 31, 86
Kießling, A. 1
Krafft, K. 404
Krauss, St. 281, 517, 569
Liebert, M. 131
Lunk, G. 347, 497
Meyer, E. 113
Michaelis, A. 453
Müller, E. 467
Niedermayr, L. 311
Peters, W. 305
Rothe, K. C. 565
Stern, W. 9
Thormann, W. 65
Volkelt, H. 500
Voigts, H. 286
Wagner, J. 324
Weigl, F. 336
Weimershaus, A. 161
Wolff, W. 170

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Seite

Bericht über eine Schulausstellung der Thüringischen Landesheilanstalten in Stadtroda. Von F. Wagner in Jena ... 430
Das bildnerisch gestaltende Kind ... 43
Die Einheit der Psychologie und ihre Bedeutung für die Theorie der Reifejahre. Von Prof. Dr. Walter Hoffmann in Leipzig ... 109
Die pädagogisch-biologischen Prüfungen ... 368
Düsseldorfer Tagung „Schule und Beruf" ... 429
Eine religionspsychologische Untersuchung an katholischen Volksschülern der Großstadt ... 362
Entwicklung des Zahlenverständnisses ... 110
Forschungsinstitut für Psychologie der Arbeit und Bildung in Gelsenkirchen-Buer ... 371
Fünfundzwanzig Jahre Psychologie ... 428
Heilpädagogisches Archiv, Berlin ... 252
Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie ... 54
Jahresbericht 1927 und 1928 des Instituts für experimentelle Pädagogik und Psychologie in Leipzig ... 521
Jahresbericht 1928 des Instituts für Jugendkunde in Bremen ... 250
Kind und Musik. Von Hanna Neugebauer in Brockau b. Breslau ... 46
Kind und Musik. Von Hedwig Jürgens in Wanne-Eickel ... 198
Methoden der Untersuchung in den Instituten für Jugendkunde in den Vereinigten Staaten. Von Ruth Warburg in Hamburg ... 153
Schülerauslese, Elternberuf und Begabung der Kinder ... 249
Schularbeit und geistige Hygiene. Von Dr. Martha Muchow in Hamburg ... 200
Über die Linksschrift eines rechts gelähmten Schülers. Von Alois Legrün, Dozent am Pädagogischen Institut in Wien ... 425
Über die Pflege der Psychologie an den deutschen Hochschulen ... 376
Vergleichende Testuntersuchungen an kriminellen und nichtkriminellen Jugendlichen. Von O. Wiegmann in Hamburg ... 246
Versuche mit Kurzschrift als erster Schrift ... 49
Zum Sexualproblem an höheren Schulen. Von Dr. H. Vorwahl in Harburg ... 364
Zur Frage der Notwendigkeit des Schulpsychologen. Von Dr. med. Werner Gottstein in Berlin-Charlottenburg ... 53

Inhalt der Nachrichten.

Seite

Forschungsinstitut für Erziehungswissenschaften in Braunschweig ... 478
2. Hauptversammlung der Reichsarbeitsgemeinschaft für alkoholfreie Jugenderziehung am 11. Oktober 1929 ... 478
2. Heilpädagogischer Lehrgang in Berlin vom 17. Oktober 1929 bis 29. März 1930 ... 204
IX. internationaler Psychologenkongreß in New Haven (Amerika) ... 204, 379

Seite

Kongreß „Geschlechtliche Erziehung — Aufartung — Lebenshilfe" in Berlin vom 2.—4. Oktober 1929 ... 379
Preisausschreiben des Deutschen Philologenverbandes ... 156
Tagung für Sprachheilpädagogik unter dem Thema „Das sprachkranke Kind" am 23.—25. Mai 1929 in Halle a. S. 157
Tagung für pädagogische Psychologie in München vom 24.—27. Juli 1929 158, 378

Schrifttum.

Adler, Alfred, Die Technik der Individualpsychologie ... 303
Argelander, A., Der Einfluß der Umwelt auf die geistige Entwicklung des Kindes ... 60
Bergson, Henry, Die seelische Energie ... 58
Bogen, Hellmuth, Psychologische Grundlegung der praktischen Berufsberatung ... 576
Bondy, Curt, Pädagogische Probleme im Jugendstrafvollzug ... 379
Bonte, Th., Liefmann, E. und Roessler, Fr., Untersuchungen über die eidetische Veranlagung von Kindern und Jugendlichen ... 303
Classen, Wilhelm, Studien zur Sexualpsychologie und -pädagogik der Gegenwart ... 432
Döring, W. O., Pädagogische Psychologie ... 575

Seite

Driesch, Hans, Philosophie des Organischen ... 301
Düring, Ernst v., Erkennung und erziehliche Behandlung psychischer Grenzzustände bei Kindern und Jugendlichen ... 384
Elsenhans, Prof. Dr. Th., Psychologie und Logik zur Einführung in die Philosophie . 478
Friedrich, Th., und Voigt, W., Berufswünsche und Zukunftspläne der Jugend an höheren Schulen ... 479
Giese, F., Methoden der Wirtschaftspsychologie ... 160
Giese, F., Psychologie der Arbeitshand ... 207
Giese, F., Psychotechnik ... 160
Glaeser, Friedrich, Erzieherische Macht ... 254
Graf zu Dohna und von Lilienthal, Beiträge zur Kriminalpsychologie und Strafrechtsreform ... 381
Gogarten, Friedrich, Glaube und Wirklichkeit ... 56
Haeberlin, Paul, Die Suggestion ... 60
Hamburger Untersuchungen zur Jugend- und Sozialpsychologie ... 60
Hase, Kurt, Die Entwicklung der Sozialpsychologie in Deutschland ... 301
Hermes, Gertrud, Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters und die Arbeiterbildungsfrage ... 255
Hilger, W., Die Suggestion ... 383
Imre, Alex., Erziehungslehre ... 432
Jaehn, W., Wer wirft den ersten Stein? ... 206
Jaensch, Erich, Pestalozzi, der Geist und das Erbe seines Wirkens im Lichte der Kultur, Philosophie und Psychologie der Gegenwartsaufgaben ... 254
Jannasch, Hans Windekilde, Alarm des Herzens ... 205
Jung, C. G., Über die Energetik der Seele und andere psychologische Abhandlungen 301
Kempelen, Dr. Attila v., Az ifjúság lébektanának alapvázlata (Grundriß der Jugendpsychologie) ... 112
Kern, Elga, Wie sie dazu kamen ... 206
Kleist, Fritz, Im Jugendgefängnis ... 381
Koerber, Lenka v., Meine Erlebnisse unter Strafgefangenen ... 381
Lampel, Peter Martin, „Jungen in Not“ ... 205, 382
Landé, Walter, Aktenstücke zum Reichsvolksschulgesetz ... 62
Liebeck, Oskar, Das Unbekannte und die Angst ... 383
Liepmann, Clara Maria, Die Selbstverwaltung der Gefangenen ... 63
Lietzmann, W., Über die Beurteilung der Leistungen in der Schule ... 304
Müller-Jung, Dr. Anna, Schulmäßiges Wissen und Können bei Schulentlassenen ... 61
Nagy, Ladislaus, Die Wirkung des Sexualtriebes auf die Entwicklung des sozialen Lebens der Kinder und Jugendlichen ... 160
Noltenius, Friedrich, Die Gefühlswerte ... 383
Ognjew, Nikolai, Das Tagebuch des Schülers Kostja Rjabzew ... 158
Pädagogisch-psychologische Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins ... 527
Pestalozzis Werke ... 62
Placzek, Das Geschlechtsleben des Menschen ... 304
Pädagogisch-psychologische Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins .. 527
Pfister, Dr. Oskar, Die Psychoanalyse im Dienste der Erziehung ... 432
Popp, Walter, Das pädagogische Milieu ... 575
Prinzhorn, Hans, Um die Persönlichkeit ... 302
Prinzhorn, H. und Mittenzwey, K., Krisis der Psychoanalyse ... 58
Riekel, A., Die Demokratisierung der Bildung ... 255
Rubinstein, M., Die Jugendzeit nach Tagebüchern und autobiographischen Niederschriften ... 158
Ruttmann, W. J., Die Methoden der pädagogischen Psychologie ... 574
Rybnikow, N., Russische pädologische Literatur ... 159
Saluschny, Prof. A. S., Die Formierung der sozialen Gewohnheiten bei Kindern im Vorschulalter ... 61
Saupe, Emil, Einführung in die neuere Psychologie ... 112
Sesemann, Heinrich, Der Kerl-(Mutter-)Typus und Schalk-(Hetären-)Typus ... 208
Sević, Milan, Jedinstvena škola, problem suvremene organizacije školske (Die Einheitsschule, ein Problem der gegenwärtigen Schulorganisation) ... 528
Sittlichkeitsvergehen an höheren Schulen und ihre disziplinare Behandlung ... 206
Steinberg, Wilhelm, Hauptprobleme der Blindenpsychologie ... 304
Schröteler, Jos., S. J., Die geschlechtliche Erziehung ... 528
Vermeylen, G., La psychologie de l'enfant et de l'adolescent ... 384

Seite
Vierkandt, Alfred, Gesellschaftslehre 56
Wolff, W. H., Jugend 384
Wreschner, Arthur, Psychologische Untersuchungen an Normalen, Schwachbegabten und Epileptikern 302

Berichtigung.

Auf S. 447 ist auf Zeile 26 G. Humpf als Verfasser namhaft zu machen.

* *
*

Entwicklungstendenzen der pädagogischen Psychologie.[1]

Von Arthur Kießling.

Wenn man die Entwicklungstendenzen der pädagogischen Psychologie schildern will, geht man am besten aus von Meumanns „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik". Als dieses Werk in den Jahren vor dem Weltkriege erschien, glaubte man eine sichere und feste Grundlage für die nächsten Jahre und Jahrzehnte zu besitzen, eine Grundlage, auf der die Forschung nur weiterzubauen brauche, um zu einer groß angelegten und einheitlichen pädagogischen Psychologie zu gelangen. Und doch machten sich schon damals die ersten Symptome bemerkbar, die nach dem Weltkriege zu der Krise in der modernen Psychologie führten. Bei dem raschen Aufschwung, den die klassische Psychologie erlebte, übersah man die Gefahr der Lage. Waren doch im Laufe der Jahre eine Fülle neuer Stoffgebiete von der klassischen Psychologie in Angriff genommen worden; auch in dem Entstehen neuer Begriffe, neuer Methoden, neuer Gesichtspunkte erblickte man zunächst nichts Kritisches. Kritisch wurde die Lage in dem Augenblick, als sich, wie bei jeder Krise, Zerfallserscheinungen innerhalb des einheitlichen Charakters der Psychologie immer stärker bemerkbar machten. Mit dem Jahre 1921 treten wir in den Höhepunkt des kritischen Stadiums. Damals erschienen Sprangers „Lebensformen". Wenn auch von anderer Seite heftige Angriffe gegen die klassische Psychologie unternommen wurden, es war kein Zufall, daß gerade von seiten der neubegründeten pädagogischen Wissenschaft der Hauptstoß erfolgte, der die Krise herbeiführte. So manifestierte sich diese Krise dem Außenstehenden in dem Dualismus einer naturwissenschaftlichen und einer geisteswissenschaftlichen Psychologie. Und gewiß ist dieses Symptom ein wesentliches — wenn auch nicht das einzige — in dem Krisenkomplex der modernen Psychologie. Wie sind nun die Aussichten? Wenn nicht alle Zeichen trügen, handelt es sich um eine „Aufbaukrise", bei der wir den Höhepunkt überschritten haben. Wohin wird die Krise führen? Diese Frage können wir heute noch nicht eindeutig beantworten, aber wir können die Richtung angeben, in der voraussichtlich die Entwicklung der neuen Psychologie und damit auch der neuen pädagogischen Psychologie sich vollziehen wird. Die Entwicklungstendenzen werden uns dabei den Weg weisen.

1. Als erste Entwicklungstendenz tritt uns die Gestalttendenz entgegen. Sie verdient, schon deswegen an erster Stelle genannt zu werden, weil sie nicht nur in der Psychologie in immer steigendem Maße über die verschiedenen

[1] Vortrag, gehalten auf der „Pädagogischen Woche" zu Frankfurt a. M. am 5. Nov. 1928.

Richtungen hinaus eine Rolle spielt und so als Klammer innerhalb der verschiedenen Richtungen fungiert, sondern auch weil sie heute in der gesamtwissenschaftlichen Bewegung (z. B. Medizin) eine führende Stellung einnimmt. Wir erinnern uns, daß die Psychologie als ein Kind jener großen naturwissenschaftlichen Welle geboren wurde, die im 16. Jahrhundert einsetzte und im 19. Jahrhundert zu besonders beachtenswerter Höhe anwuchs. Es ist verständlich, wenn sie von der Mutter die Begriffe, die Methoden, die Gesichtspunkte übernahm und ihre naturwissenschaftliche Herkunft nicht ohne Stolz betonte. So schloß sich die junge psychologische Wissenschaft auch der atomistischen, auf Elemente gerichteten Einstellung an. Elemente des Seelenlebens ist ein Hauptbegriff in den Werken der klassischen Psychologie, die Erforschung der Elemente des Seelenlebens eine der Hauptaufgaben der klassischen Psychologie. Wenn wir heute an der atomistischen Betrachtungsweise Kritik üben, so sollten wir dieses tun mit einem Gefühl des Dankes. Denn durch diese Forschungen wurden die erdgebundenen Kellerräume ausgebaut, auf denen sich die oberen Stockwerke des höheren Seelenlebens aufsetzten, auf denen auch letzten Endes die blühenden Dachgärten der nach dem Himmel der Werte und der Kultur aufschauenden geisteswissenschaftlichen Psychologie beruhen. Auf der anderen Seite sollten wir auch nicht übersehen, daß neben dieser Einstellung auf die Elemente des Seelenlebens fast alle Vertreter der klassischen Psychologie sich mehr oder weniger mit der Ganzheitsfrage des Seelenlebens beschäftigt haben. Wundts Begriff der „schöpferischen Synthese" und Külpes Prinzip von der „monarchischen Einrichtung unseres Ich" seien als richtunggebend besonders herausgehoben. Und ist es nicht bezeichnend, daß der für die Ausbildung der modernen Gestalttheorie grundlegende Aufsatz von Christian von Ehrenfels „Über Gestaltqualitäten" (1890) gerade von Ernst Mach seinen Ausgang nimmt, den man mit seiner „Analyse der Empfindungen" als den typischen Vertreter der Elementenpsychologie bezeichnet hat? Henning hat einen interessanten Überblick gegeben über die Geschichte des Ganzheitsproblemes seit den Tagen der Alchymisten, über die Assoziationspsychologie und die klassische Psychologie bis zur Gegenwart. Allerdings darf man dabei nicht übersehen, daß die Gestaltauffassung im Laufe der Entwicklung sich mannigfach gewandelt und wesentlich verfeinert hat, bis sie ihren Niederschlag bei den Berliner und Leipziger Gestaltpsychologen und bei der geisteswissenschaftlichen Psychologie gefunden hat.

Zu dieser Vertiefung der Gestaltauffassung hat in erster Linie der Strukturgedanke beigetragen. Zuerst in der Völkerpsychologie von Lazarus und Steinthal verwandt, war der Strukturbegriff über die Sozial- und Massenpsychologie, die Tier-, Kinder- und Jugendlichenpsychologie, wie die Pathopsychologie allmählich zu einem Kardinalbegriff der experimentellen Psychologie geworden. 1923 auf dem 8. Kongreß für experimentelle Psychologie in Leipzig stand er im Mittelpunkt der Diskussion, von Felix Krüger

definitorisch festgelegt als „ein gegliedertes und in sich relativ geschlossenes dispositionelles Ganzes". Und zwei Jahre später schrieb einer unserer bedeutendsten Experimentalpsychologen: „So darf die heutige experimentelle Psychologie nach Überwindung der Elementaranalyse, welche als Durchgangsstadium unbedingt passiert werden mußte, füglich Strukturpsychologie heißen" (Henning). Nicht minder wichtig wurde der Begriff der strukturierten Ganzheiten für die geisteswissenschaftliche Psychologie. Am Anfang steht Wilhelm Dilthey, noch heute der Bahnbrecher mit seiner Theorie des Strukturzusammenhanges. Von ihm angeregt, aber auf eigenem Wege entwickelte Schmied-Kowarzik, von den strukturierten Ganzheiten des Seelischen ausgehend, eine „analytische Psychologie", und Spranger betont, daß er für seine Psychologie „nach der sie beherrschenden Grundauffassung auch den Namen Strukturpsychologie einführen" könne. Also Wendung zur Strukturpsychologie, zur strukturierten Gestaltauffassung sowohl im experimentell-psychologischen Lager wie im geisteswissenschaftlichen. Somit in diesem wichtigen Punkte eine überraschende Annäherung der Gegner! Daß die Annäherung der feindlichen Brüder gerade auf dem Gebiete der pädagogischen Psychologie sich vollzog, gereicht uns zur besonderen Freude. 1923 hatte nämlich der Experimentalpsychologe Jaensch sein Werk „Über den Aufbau der Wahrnehmungswelt und ihre Struktur im Jugendalter" erscheinen lassen, und wenige Monate später war Sprangers „Psychologie des Jugendalters" in die Öffentlichkeit getreten. „Mit lebhafter Freude kann ich feststellen", schrieb Spranger in diesem Werk, „daß die umfassenden und wertvollen Untersuchungen von E. R. Jaensch trotz der Verschiedenheit des Ausgangspunktes in der Grundauffassung vom Wesen der Psychologie völlig mit der meinigen zusammentreffen. Jaensch beschäftigt sich ebenso wie ich mit Strukturen, Strukturentwicklungen, stufenweisen Bewußtseinsschichten und Leistungsvorgängen. Damit ist die Trennung der beiden Psychologien, die sich herausgebildet hatte, überbrückt, und es bleibt nur die Verschiedenheit, die sich aus der Arbeit an verschiedenen Bewußtseinsschichten ergibt."

2. Mit der Gestalttendenz in engem Zusammenhang steht eine zweite, die Aloys Fischer mit dem treffenden Ausdruck biologische Tendenz bezeichnet hat. Der persönliche und der sachliche Zusammenhang der klassischen Psychologie mit der Physik hatte zu einer „Physik des Seelenlebens" geführt. Die mechanistische Betrachtungsweise, die in der Physik zu den Gravitationsgesetzen geführt hatte, rief in der Psychologie die ihnen vergleichbaren Assoziationsgesetze ins Leben. Herbart mit seiner mathematisch formulierten Vorstellungsmechanik war lange Jahre für die Entwicklung bezeichnend; das Weber-Fechnersche Gesetz, aber auch Ebbinghaus' Gedächtnisgesetze mit ihrer assoziativen Grundlage, der Ausschaltung des Sinnes durch Verwendung sinnloser Silben und Benutzung der streng experimentellen Methode sind aus dem Geiste der klassischen Mechanik geboren. Der Geist des Physikalismus beherrschte im 19. Jahrhundert das Gesamtgebiet

der Naturwissenschaften, selbst die Biologie stand unter seinem Einfluß. Doch erfolgte bei ihr zuerst die Schwenkung. Um die Jahrhundertwende können wir den Übergang zum Neovitalismus beobachten. Die Psychologie folgte nach. Nicht ohne Einfluß war, daß zwei Hauptvertreter des Neovitalismus, Erich Becher und Hans Driesch, in die Zahl der führenden Psychologen einrückten.

Die biologische Tendenz zeigt sich in der modernen Psychologie in wesentlichen Punkten. Die Starrheit und Blindheit des physikalischen Gesetzes wird überwunden durch das dynamische Prinzip. Die Stumpfsche Unterscheidung von Erscheinungspsychologie und Funktionspsychologie liegt in diesem Gedankenkreise. Vor allem aber steht das dynamische Prinzip in Zusammenhang mit dem Evolutionismus. Durch Spencer und Romanes wurde der Entwicklungsgedanke in die Psychologie eingeführt. Und für die pädagogische Psychologie wurde der Entwicklungsgedanke grundlegend durch Ausbildung einer umfassenden Kinderpsychologie und Jugendlichenpsychologie, durch die Erschließung der Metamorphose der Seele auf Grund der eidetischen Forschungen Jaenschs. Die biologische Frage der Vererbung förderte die psychologischen Begriffe der Anlage, Disposition usw. und zeitigte eine Konstitutionspsychologie, welche Peters-Jena ausdrücklich als Teil einer größeren Biologie ansieht. Auch die biologische Umweltforschung führte zu Weiterungen. Von ihr ausgehend, gründete Willy Hellpach eine Milieupsychologie, welche den Einfluß der Umweltfaktoren auf das Seelenleben zum Gegenstand hat, im besonderen als Geopsychologie den Einfluß von Wetter, Klima und Landschaft, als Tektopsychologie den Einfluß der künstlichen Umwelt und als Soziopsychologie den Einfluß der menschlichen Umgebung.

Vor allem aber führte die biologische Tendenz zur Erklärung des Unterbewußtseins bzw. des Unbewußt-Psychischen. Für die klassische Psychologie, als einer Psychologie der Bewußtseinstatsachen, war das Unbewußte ein Widerspruch in sich selbst, eine recht unbequeme Angelegenheit. Von den Tagen des großen Leibniz bis zur Psychoanalyse war die Frage des Unbewußten nicht zur Ruhe gekommen. Erst die biologische Betrachtung, welche die Lebensvorgänge allgemein ohne Bewußtsein ablaufen läßt, brachte endlich Befriedigung. Jetzt wurden Begriffe wie Disposition, Anlage, Konstitution verständlich; jetzt wurden das Gedächtnis, das Handeln usw. in die Sphäre einer größeren Verständlichkeit gerückt. Aloys Fischer hat recht, wenn er betont, daß die biologische Tendenz geradezu eine kopernikanische Wendung in der Psychologie bedeute. Das gilt, wie wir oben schon sahen, im besonderen für die pädagogische Psychologie. Auch Spranger erkennt diese Umwälzung in der naturwissenschaftlich gerichteten Psychologie an und die Bedeutung, die ihr als Einheitsklammer für die Weiterentwicklung der Psychologie zukommt, wenn er sagt: „Wäre die Biopsychologie und ihre Erweiterung zur Entwicklungspsychologie schon weiter

ausgestaltet, als es heute besonders in Deutschland der Fall ist, so würde die Differenz zwischen naturwissenschaftlicher und geisteswissenschaftlicher Psychologie... weniger auffallend sein".

3. Mit der dritten Entwicklungstendenz, der Werttendenz, kommen wir auf ein in der neueren Psychologie heiß umstrittenes Kampffeld, aber auch hier stehen wir vielleicht nicht mehr weit vom Waffenstillstand. Noch vor wenigen Jahren war das anders! Solange die Psychologie des 19. und 20. Jahrhunderts im Banne des Physikalismus stand, war für den Wertbegriff innerhalb der Psychologie kein Platz. Die von Kausalität bzw. Konditionalismus beherrschte Gesetzmäßigkeit der Physik war auch bestimmend für die Auffassung des Seelenlebens als eines naturgesetzlichen Getriebes. Zwar war die hierdurch gewonnene Exaktheit und Geschlossenheit des psychologischen Systemes imponierend und eine durchaus mögliche Lösung, welche innerhalb dieser enggezogenen Grenzen auch stets ihre Berechtigung behalten wird. Das Verhängnisvolle aber war, daß diese psychologische Wissenschaft die Anforderungen, welche Wissenschaft und Leben an sie stellten, nicht befriedigen konnte, weil ihre Grenzen unvergleichlich enger waren als die Grenzen des Psychischen im Leben und in der Wissenschaft. Erinnern wir uns, daß das 19. Jahrhundert nicht nur das Jahrhundert der Naturwissenschaften genannt werden kann, sondern mit dem gleichen Recht auch den Namen eines Jahrhunderts der historischen Wissenschaften verdient! Dazu kam, daß sich gegen die Jahrhundertwende eine großangelegte wertphilosophisch unterbaute Kulturwissenschaft entwickelte, und sich im Zusammenhang damit eine Neubegründung der Erziehungswissenschaft auf kulturphilosophischer Basis vollzog. Und so ergab sich die groteske Tatsache, daß neben einer wertfreien Psychologie eine wertfundierte Kulturwissenschaft und Erziehungswissenschaft bestand, daß eine Wissenschaft vom menschlichen Geist existierte, die für die Geisteswissenschaften zum großen Teil unbrauchbar war. Daß dieser Zustand selbst in den Kreisen der Experimentalpsychologen als unhaltbar angesehen wurde, beweist eine Äußerung Felix Krügers aus dem Jahre 1915: „Die Psychologie der Elemente beschränkt sich auf die Zergliederung isolierter und kulturindifferenter Einzelwesen, sie hat immer mehr das gesellschaftliche Leben der Menschheit und seine geistigen Erzeugnisse, die Kultur, aus dem Auge verloren." Die notwendige Folge war, daß von den Geisteswissenschaften her die Begründung einer Psychologie erfolgte, die den Belangen der Geisteswissenschaften entsprach und als Grundlage geisteswissenschaftlicher Betrachtungen dienen konnte. Zu ihren grundlegenden Begriffen gehört der Wertbegriff und der ihm nahestehende Sinnbegriff, denn Sinn hat, wie Spranger sagt, „was in ein Wertganzes als konstituierendes Glied eingeordnet ist. Sinnvoll ist demgemäß eine Ordnung oder ein Zusammenhang von Gliedern, die ein Wertganzes bilden, auf ein Wertganzes bezogen sind oder ein Wertganzes bewirken helfen". Das Seelische erscheint so als ein sinnvoll strukturierter

Wertzusammenhang. Die polartige Gegenstellung einer naturwissenschaftlich fundierten und einer geisteswissenschaftlich begründeten Psychologie war in die Erscheinung getreten und damit die Krise in der Psychologie! Sprangers Ausspruch: „Ich fordere das Wort Psychologie für die Wissenschaft vom sinnerfüllten Leben zurück" (1922), bedeutet wohl den Höhepunkt der Krise, zugleich aber auch die lösende Auseinandersetzung.

Karl Bühler hat in seinem trefflichen Buch „Die Krise in der Psychologie" mit Recht darauf hingewiesen, daß dieser Ausspruch Sprangers längst überholt war, denn Külpe und seinem Kreis gebührt ja das Verdienst, die Eigenart des geordneten, sinnvollen Denkverlaufes in jahrelanger Arbeit zuerst erforscht zu haben. Es genügt, nur die beiden Namen Narziß Ach und Otto Selz herauszuheben. Zum zweiten war ein erstes Stadium, in dem der blinde Mechanismus assoziativer Verknüpfungen untersucht und gültig festgelegt wurde, notwendig. Doch Sprangers Ausspruch wirkte klärend in der politischen Atmosphäre der Psychologie!

Inzwischen war noch weiteres erfolgt. Die Umformung der experimentellen Beobachtung und ihre Anpassung an das höhere Seelenleben, wie sie von der Würzburger Schule vollzogen wurde, gaben die Voraussetzung, auch die Erforschung des Werterlebnisses von experimenteller Seite in Angriff zu nehmen. Haering hat das Verdienst, schon 1913 die experimentelle Methode auf dieses zentrale Bewußtseinsphänomen übertragen zu haben. Nach August Messer und Erich Stern war es dann der Külpeschüler Werner Gruehn, der 1924 in seiner Schrift „Das Erlebnis", vom religiösen Erleben ausgehend, die Frage nach dem Wesen und der Struktur des Werterlebnisses auf experimenteller Grundlage behandelte. Ein Jahr vorher war von Felix Krüger auf dem Leipziger Kongreß der Strukturgedanke in bedeutungsvoller Weise mit der Idee des unbedingt Wertvollen in Beziehung gesetzt worden, und der 10. Kongreß für experimentelle Psychologie in Bonn (1927) brachte die eingehenden Ausführungen Jaenschs über die Werterlebnisse. Auf die vorwiegend biologisch eingestellte Psychologie brauchen wir nicht weiter einzugehen, da sie bei ihrer teleologischen Tendenz schon ihrem Wesen nach dem Wertbegriff näher steht. So betonte neuerdings (1926) selbst Spranger, daß z. B. für Bühlers Instinkttheorie der Begriff der Sinndeutung sich als unentbehrlich erweise. Das Wesentliche ist also, daß wir auch in der Werttendenz eine Tendenz von wachsender Bedeutung innerhalb der modernen Psychologie erblicken, und daß auch sie in immer steigendem Maße eine Brücke innerhalb der verschiedenen Richtungen abzugeben scheint.

4. Die Entstehung der geisteswissenschaftlichen Psychologie hat neben der Wertwurzel noch eine andere, und damit kommen wir zur vierten Entwicklungstendenz. Seit den Tagen Descartes' war die Psychologie eine Wissenschaft von den Erlebnissen. Die klassische Psychologie übernahm diese Auffassung und definierte die Psychologie in der bekannten Weise als Lehre von den Bewußtseinstatsachen, Lehre von der unmittelbaren Erfahrung,

Lehre vom Subjektiven usw. Der Weg zur psychologischen Erkenntnis führte grundsätzlich über das Ich, die Methode der Selbstbeobachtung war die klassische Methode. So war es jahrzehntelang Dogma, und es ist kein Zweifel, daß die klassische Psychologie auf diesem Wege zu ihren außerordentlichen Ergebnissen gelangte. Doch die Vulgärpsychologie hätte schon bedenklich machen können! Im Gegensatz zum psychologischen Fachmann gewinnt der Laie seine psychologischen Kenntnisse und Erkenntnisse nur zum Teil aus der Selbstbeobachtung, zum großen, ja zum größten Teil gewinnt er sie aus der Verhaltungsweise seiner Mitmenschen, so das Mädchen gebildeter Kreise aus der Lektüre von Romanen, so ein großer Teil des Volkes aus dem Besuch des Kinos usw. Und zwar durch Beobachtung und Deutung (Interpretation) der gewonnenen Eindrücke. So tritt uns in der Vulgärpsychologie von altersher neben der Erlebnispsychologie die Deutungspsychologie entgegen. In der Wissenschaft entwickelte sich erst neuerdings dieser Weg zu psychologischen Erkenntnissen. Die Deutungstendenz ist die vierte grundlegende Tendenz der modernen Psychologie.

In zweifacher Art fand diese Deutungspsychologie ihre Ausprägung. Einmal zu Beginn des Jahrhunderts in dem amerikanischen Behaviorismus. Ausgehend von der Tatsache, daß beim Tier eine Selbstbeobachtung ausgeschlossen ist, ebenso zum großen Teil beim Kind, ferner fremd uns gegenüberstehenden Erwachsenen, beobachtet man das Benehmen (engl. behavior) des Tieres, des Kindes, des Erwachsenen und kommt durch Deutung dieses Benehmens zu psychologischen Erkenntnissen. Grundsätzlich das Gleiche wie bei dieser amerikanischen Benehmungspsychologie finden wir in der deutschen geisteswissenschaftlichen Psychologie. Es ist im Prinzip gleichgültig, ob ich den Gang, die Mimik, die Handschrift usw. eines Menschen deute oder ein von ihm geschaffenes Werk. Beides ist Ausfluß, Ausdruck der menschlichen Psyche; beides muß sinnvoll gedeutet oder, wie Spranger sagt, „verstanden" werden. Der Unterschied besteht lediglich in dem Charakter des Transitorischen und Erstarrten (z. B. Geste beim lebenden Menschen und beim plastischen Kunstwerk). Wenn man, um in Diltheys Gedankenkreis sich zu bewegen, ein Kunstwerk als ein zum objektiven Ausdruck, also objektiver Geist gewordenes Erlebnis bezeichnet, ist durch Deutung dieses Ausdruckes ein Rückschluß auf das seelische Erlebnis bzw. das Seelenleben des Schöpfers möglich. Die Psychologie des objektiven Geistes ist neben dem amerikanischen Behaviorismus der Deutungspsychologie eingeordnet.

Wie steht nun die alte Psychologie zu dieser Deutungspsychologie? Die alte Psychologie, vornehmlich Wundt, ist über die Erlebniseinstellung kaum hinausgekommen. Und so entwickelte sich auch hier ein Krisenmoment: Erlebnispsychologie und Deutungspsychologie! Daß eine Auflösung dieses Gegensatzes ebenfalls möglich ist, zeigt die Auffassung des Gestaltpsychologen Koffka. Der für seine Psychologie grundlegende Begriff des „Verhal-

tens" umfaßt in gewissem Sinne Erlebnispsychologie und Deutungspsychologie, indem dieser Begriff sowohl auf das „äußere" wie auf das „innere" Verhalten bezogen wird. Auch Karl Bühlers Drei-Aspekten-Theorie wäre hier zu nennen. Vor allem aber muß William Stern mit seiner „personalistischen Psychologie" hervorgehoben werden. Damit kommen wir zugleich zur fünften Entwicklungstendenz.

5. Die personalistische Tendenz kann schon auf eine lange Vergangenheit zurückblicken. Doch sind ihre früheren Bestrebungen in das Dunkel halbwissenschaftlicher und dilettantischer Versuche gehüllt. Gefördert wurde sie durch Julius Bahnsen und die neuere Charakterologie. Als ihren eigentlichen Begründer wird man William Stern ansprechen müssen, dessen im Entstehen begriffene personalistische Psychologie das Fazit seiner bisherigen wertvollen philosophischen und psychologischen Forschungen bilden wird. Einen Einblick gewährt seine Skizze, die er kürzlich in der „Einführung in die neuere Psychologie" von Saupe veröffentlichte, und die Auswertung für die pädagogische Psychologie läßt seine „Psychologie der frühen Kindheit" (4. Aufl. 1928) erkennen.

Die personalistische Tendenz ist zweifellos die wichtigste unter den Entwicklungstendenzen der modernen Psychologie, schon aus dem Grunde, weil es kaum einen Psychologen gibt, der sich nicht mit dieser Tendenz irgendwie auseinandergesetzt hätte, kaum eine psychologische Richtung gibt, in der nicht diese Tendenz irgendwie zu spüren wäre. Zwar hat sich Eduard Spranger in seinem Berliner Akademievortrag vom 29. Juli 1926 über die personalistische Tendenz explizite nicht geäußert; aber implizite ist sie in seiner Strukturtheorie als wesentlicher Faktor enthalten, das zeigt vor allem seine „Psychologie des Jugendalters". Damit folgt er den besten Traditionen geistespsychologischer Forschung seit den Tagen der romantischen Bewegung. Auch die tiefe Bedeutung von Wilhelm Diltheys klassischem Werk „Das Erlebnis und die Dichtung" beruht ja gerade auf der Verschmelzung von personalistischer Tendenz und Erlebnisbegriff. Aber noch etwas anderes Wichtiges muß gesagt werden, das mit dem ersten Punkt in Zusammenhang steht. Wir haben gesehen, wie die Gestalttendenz, die biologische Tendenz, die Werttendenz, die Deutungstendenz jede in ihrer Art, mehr oder weniger, einen wichtigen Beitrag liefert zur Überwindung der bestehenden Krise in der Psychologie und wichtige Brücken abgibt zu einer Vereinheitlichung der Gegensätze. Die personalistische Tendenz überklammert sie alle; sie kann heute geradezu als die Einheitstendenz kat'exochen in dem Wirrwarr der verschiedenen psychologischen Richtungen bezeichnet werden. Wenn William Stern die „Persönlichkeit" definiert als „die selbsttätig sich bestimmende, zielstrebige sinnvolle Ganzheit", wenn Begriffe wie Disposition, Struktur, Gestalt, Entwicklung, Bedeutung, das Unbewußte, Erlebnis, Deutung usw. eine zentrale Rolle in Sterns personalistischer Psychologie spielen, so zeigen allein schon diese einfachen Hinweise, welche Bedeutung der personalistischen

Tendenz als Einheitstendenz zukommt. Wir können nicht alle Forscher behandeln, die in diesem Zusammenhang an mehr oder weniger bedeutungsvoller Stelle zu erwähnen wären. Aber eines Mannes muß hier noch besonders gedacht werden, der unter dem Begriff einer „psychologischen Konstitutionsforschung" richtunggebende Gedanken für die weitere Ausgestaltung einer personalistischen Psychologie niedergelegt hat und der ebenfalls als eifriger Vertreter des personalistischen Einheitsgedankens angesprochen werden muß, es ist Aloys Fischer. „Wenn ich recht sehe", sagt Fischer in einer 1926 veröffentlichten Abhandlung, „konvergieren sowohl die exakt-experimentelle, wie die medizinisch-anthropologische Richtung wie die geistesgeschichtliche auf die Wiederentdeckung der individuellen Persönlichkeit als des primären Objekts des psychologischen Interesses und eigentlichen Gegenstands der Psychologie." Das sind schwerwiegende Worte! Wenn sich diese Hoffnung erfüllt, dann ist die Krise in der modernen Psychologie überwunden und die Einheit der psychologischen Wissenschaft wieder begründet.

Vielleicht ist es kein Zufall, jedenfalls erscheint es von besonderer Bedeutung und Wichtigkeit, daß diese personalistische Einheitspsychologie vornehmlich aus dem Lager der pädagogischen Psychologie ihren Ausgang genommen hat. Der alte Rahmen wird dadurch gesprengt und die psychologische Betrachtung des Kindes und Jugendlichen auf eine wesentlich breitere Basis gestellt. Die Totalität der kindlichen Persönlichkeit, in der Ganzheit des Ich und seiner Äußerungen, wird als Stoff wie als Einstellung im Mittelpunkt dieser neuen Psychologie stehen. Damit haben wir eine psychologische Einstellung von außerordentlicher Lebensnähe!

* *

Ernstspiel als Verhalten und als Erlebnis.[1]

Von William Stern.

I.

Der Begriff des „Ernstspiels" ist seinerzeit eingeführt worden, um ein wesentliches Kennzeichen des Verhaltens der Pubertätszeit abzugrenzen.[2] Aber die Bedeutung des Begriffs ist viel allgemeiner. „Ernstspiel"-Verhalten kommt in allen Altersstufen und in den verschiedensten Situationen vor und

[1] Der Aufsatz ist die nur wenig veränderte Wiedergabe eines Vortrages, den ich für das „Wittenberg Symposion" zur Verfügung gestellt hatte. Es war dies eine Tagung des Wittenberg College (Ohio U. S. A.), welche dem Gesamtthema „Psychologie des Gefühlslebens" gewidmet war. Ich selbst war nicht anwesend; der Vortrag ist dort zur Verlesung gekommen. Er trug den Titel: „Ernstspiel und Gefühlsleben. Ein Beitrag zur personalistischen Psychologie". Die Veröffentlichung des Vortrages in englischer Sprache ist jetzt erfolgt in dem Buch: Feelings and Emotions The Wittenberg Symposium. Edited by M. L. Reymert. Clark University Press, Worcester (Mass) 1928, S. 324—331.

[2] Das Ernstspiel der Jugendzeit. Diese Zeitschrift Bd. **25**, S. 241 ff. 1924.

bildet den gemeinsamen Grundzug für eine Reihe sehr verschiedenartiger Tatbestände.

Zunächst muß der Begriff „Ernstspiel" selbst geklärt werden. Er ist ein „personalistischer" Begriff, da er nur durch die Beziehung eines Einzelmoments zur Ganzheit des persönlichen Lebens bestimmbar ist. Ein und dasselbe Verhalten kann „ernsthaft", „spielhaft" oder endlich „ernstspielhaft" sein, je nach dem Ort und dem Bedeutungsakzent, den es im Leben der Person hat. Von „Ernst" spricht man dort, wo das einzelne Verhalten fest in das Lebens- und Erlebensgefüge der Persönlichkeit und ihrer realen Beziehung zur Welt eingebettet ist; was man „ernsthaft" tut, was man „ernst" nimmt, ist Konsequenz und hat Konsequenzen, ja soll Konsequenzen haben. Man ist dafür verantwortlich, weil es zum eigenen Selbst voll gehört; und man will ernst genommen werden, d. h. man erwartet, daß die Welt das eigene Sein und eigene Tun in ihre Zusammenhänge aufnimmt und überall als Faktor in Rechnung setzt.

Ganz anders ist „spielhaftes" Verhalten. Das Spiel — in seiner unmittelbaren Gegebenheit betrachtet — bewegt sich in einer eigenen Welt, die mit der realen Welt wohl Ähnlichkeit, aber keinen „ernsthaften" Zusammenhang zu haben scheint. Die Freiheit des Spiels steht im Gegensatz zu der Gebundenheit des Ernstes; die Begrenztheit jedes Spiels, das plötzlich anfängt und ebenso plötzlich aufhört, und das während seines Verlaufs gleichsam in einer anderen Ebene verweilt als das reale Leben, steht im Gegensatz zu der Verflochtenheit der Ernsthandlung mit dem Subjekt und mit der Welt; das In-sich-befriedigt-sein des Spiels endlich steht im Gegensatz mit dem Übersich-hinausweisen — nach rückwärts und nach vorwärts, auf Vorbedingungen wie auf Nachwirkungen — der Ernsthandlung.

Aber mit dieser schroffen Gegenüberstellung haben wir nur eine erste Annäherung an den wirklichen Sachverhalt gewonnen. Denn wäre das spielende Tun wirklich so für sich bestehend, abgesondert vom Sinnzusammenhang des Lebens und phantomartig auftauchend und verschwindend — dann wäre es ja ein absoluter Fremdkörper, ein sinnloses Anhängsel der sonst so sinnvollen Struktur der Persönlichkeit. Daß dies nicht möglich ist, hat schon Schiller bemerkt, als er sein berühmtes Wort aussprach: „Der Mensch ist nur dort ganz Mensch, wo er spielt". In der Tat haben alle neueren Spieltheorien sich eigentlich kein anderes Ziel gesetzt als das, einen Sinn des scheinbar sinnfremden Spielverhaltens aufzudecken. So wird beim Kinderspiel dieser „Sinn" entweder in der Zukunft der spielenden Personen gesehen (Vorübungstheorie von Groos), oder in der Vergangenheit, indem atavistische Triebanlagen der Vorfahren im Spiel harmlos abreagiert werden (biogenetische Theorie von St. Hall) oder in der Gegenwart, indem das Spiel eine verhüllende (und doch oft sehr verräterische) Symbolik für unbewußte Regungen des Sexualtriebes oder des Geltungstriebes darstelle (Freud, Adler). Mit all diesen und anderen Theorien — deren jede nur einen Teil der Wahrheit

enthält — ist die personalistische Auffassung darin einig, daß alles, was die Person tut, irgendwie in ihr Sinngefüge hineingehört, also „ernsthafte" Bedeutung hat.[1]

Heißt das nun, daß damit der Unterschied zwischen Spiel und Ernst hinfällig würde, da ja jedes Spiel „ernst" sei? Dies trifft aus verschiedenen Gründen nicht zu.

Wenn auch allem Verhalten und Erleben des Menschen ein Bezug auf seine Totalität zukommt, so kann doch diese „Ganzheitsbezogenheit" die mannigfachsten Grade der Innigkeit haben. Die Person hat „Tiefe" und ist „geschichtet". Das bedeutet, daß ihre einzelnen Momente mehr oder minder zentral, dauerhaft, in die Totalität eingebettet sind. Was aber nun nicht etwa so verstanden werden darf, als ob einem personalen Kern, dem eigentlichen „Wesen", alles andere als bloße Schale, als eigentlich gar nicht Dazugehöriges gegenüber stände. Vielmehr ist das Geschichtetsein selber das eigentliche Kennzeichen der Personalität; zu ihrer Gesamtstruktur gehört Oberfläche ebenso notwendig wie Tiefe; zu ihrem Lebensfluß das Chronische und das Gleichbleibende ebenso wie das Akute und Wechselnde, zu ihrer unitas multiplex das, was unauflösbar in die Ganzheit eingeschmolzen ist, ebenso wie das, was sich von ihr mehr oder minder abhebt (ohne doch je aus ihr ganz herauszufallen).

Das spielhafte Verhalten nimmt nun in dieser Schichtung eine eigentümliche Doppelstellung ein.

In seiner unmittelbaren Bewußtseinsgegebenheit steht es an dem einen Pol dieser Spannungslinie; es hat relativen Oberflächencharakter, ist flüchtiger, isolierter, weniger tief verwurzelt als die eigentlich ernsthaften Verhaltungsweisen des Lebens. Auf der anderen Seite hat es jedoch seine sehr ernsthafte Ganzheitsbezogenheit. Aber — und damit kommen wir zu einem zweiten Unterschied vom eigentlichen Ernst — der ernsthafte Sinn des Spiels muß hinter dem eigentlichen Spiel selbst gesucht werden, in einer anderen, zentraleren Schicht als die ist, in der sich das Spiel bewußt als solches „abspielt". Der „tiefe Sinn im kind'schen Spiel", um nochmals Schiller zu zitieren, ist ein unbewußter Tiefensinn. Ja, es ist ein ganzes Sinn-System, das aus der Verknüpfung aller oben erwähnten einseitigen Sinndeutungen des Spiels hervorgeht. Die erste unmittelbare Oberflächengegebenheit des Spiels erweist sich demnach als unvollständig und darum deutungsbedürftig; ja die Bewußtheit des Spiels, das Erlebnis der Freiheit, Willkür, Ungebundenheit und des In-sich-selbst-Befriedigt- und Abgeschlossenseins — geradezu als trügerisch.

Zu jedem Ernst dagegen gehört die Einstimmigkeit von Aspekt und Wesen; das Verhalten scheint so wie es ist, und die Bewußtheit von der Konsequenzhaltigkeit und Verantwortlichkeit des ernsten Tuns will ein an-

[1] Über die drei Bedeutungen des Kinderspiels vgl. meine „Psychol. der frühen Kindheit" 5. Aufl. 1928, S. 262ff.

gemessenes Bild der wirklichen Zugehörigkeit dieses Tuns zur Person und ihrer Weltverbundenheit sein.

Aber auch dies ist nur ein Idealbild des Ernstverhaltens; und so müssen wir denn von dieser Seite die Brücke hinüberschlagen zum Spiel. Der vollkommene Ernst, die restlose Einfügung des Verhaltens in das Konsequenzensystem des Selbst und der Welt ist nur ein Grenzbegriff. Auch im tiefsten Ernst lauert irgendwo eine Spur von Spielerischem, von Protest gegen jene strenge Gebundenheit, von innerer Auflockerung des festen Gefüges. Der absolute Ernst würde den Menschen zur Unlebendigkeit eines erhabenen Monumentes vereinfachen, würde die Spannung zwischen oberflächlicheren und tieferen Momenten und damit die ganze Tiefendimension des persönlichen Lebens negieren.

Wir sehen also, daß zwischen den beiden Grenzphasen des rein spielerischen und des absolut ernsthaften Verhaltens eine unendliche Skala von Verhaltensweisen liegt, die Spielhaftes und Ernsthaftes in eins verschmolzen enthalten, also „Ernstspiele" sind. Wir wollen aber im speziellen Sinn diesen Ausdruck als wissenschaftlichen terminus technicus einem ganz bestimmten Typus persönlicher Lebensäußerung vorbehalten. Ein primitives Ernstspiel würde schon dort vorliegen, wo überhaupt noch gar nicht die Scheidung zwischen Ernst und Spiel möglich ist, weil die Person noch viel zu vag, viel zu wenig strukturiert und nach der Tiefendimension geschichtet ist. So kann man in den ersten Lebensjahren des Kindes noch kaum eindeutig unterscheiden, welches Tun ernsthaft und welches spielerisch ist; dem Kind ist alles, womit es spielt, sehr ernst; und umgekehrt ist auch sein ernsthaftes Tun noch so wenig in Konsequenzen hineingesetzt, wie sein Spielen.

Das eigentliche und ausgebildete Ernstspiel aber wollen wir erst dort ansetzen, wo beides, Ernst und Spiel, schon in deutlicher Geschiedenheit vorhanden, bekannt und geübt sind, und wo nun eine eigentümliche Synthese mit starkem Spannungskoeffizienten eintritt. Die Spannung aber besteht zwischen personal spielhafter Lebensbedeutung und psychisch ernsthafter Erlebensbeschaffenheit.

Im Ernstspiel sind also gewisse entscheidende Bewußtseinserlebnisse des Ernstes vorhanden und suchen sich aufrecht zu erhalten gegen die unernste — also mehr oder weniger spielhafte — personale Bedeutung des Tuns. Hierfür bietet gerade die Pubertätszeit eine Fülle von Beispielen; ja man kann geradezu sagen, daß nichts diese Epoche schärfer charakterisiert als der Zug: auch dasjenige (im Bewußt-Sein) ernst zu nehmen, was (im Unbewußtsein) nicht eigentlich ernst gemeint ist. Wenn Jugendliche ihre Bünde gründen, ihre Liebesaffären haben, große schöpferische Pläne technischer, literarischer, wissenschaftlicher Art auszuführen beginnen, so glauben sie, damit weit von kindlicher Spielerei abgerückt zu sein; und doch steckt der eigentliche Sinn all dieses Tuns nicht in den unmittelbaren so „ernst genommenen" Zielen, sondern in seiner spielartigen Bedeutung: denn es

ist eine Vorübung für die wahrhaft ernste Lebensaufgabe des Erwachsenseins und es ist ein Vortasten: verschiedene Lebensformen werden mehr oberflächenhaft durchgeprobt, gewisse Erlebensmöglichkeiten nur durchgekostet, um abreagiert zu werden — bis der junge Mensch in dieser Schule des Ernstspiels endlich die ihm angemessenste Form des personalen Verhaltens und Erlebens gefunden hat.

II.

Bisher war vom Ernstspiel als personalem Verhalten die Rede; nun soll es als seelische Erlebnisweise insbesondere der Gefühlsphäre besprochen werden. Trieben wir bisher „Personalistik", so gehen wir jetzt zur Psychologie im engeren Sinn über.[1] Auf intellektuellem Gebiete ist das psychische Äquivalent des Ernstes das Realitätsbewußtsein, das des Spiels das Erlebnis der Nicht-Wirklichkeit, des Scheins. Im Ernstspiel ist — rein vom Intellektuellen her gesehen — nicht etwa ein unklarer Schwebezustand zwischen beiden vorhanden, sondern die eindeutige Bewußtseinsgegebenheit der Realität. Die intellektuelle Illusion ist vollständig.[2]

Aber das trifft nur zu für eine isolierte Betrachtung des Bestandes an Denk- und Vorstellungsinhalten; und eben eine solche Isolierung bringt Gefahr, daß wir das wesentlichste übersehen. Denn das Bewußtsein von Realität und Schein ist ja gar kein rein intellektuelles; wir denken ja nicht nur Wirklichkeit und Unwirklichkeit, sondern wir nehmen gefühlsmäßig und willensmäßig Stellung zu ihnen und verleihen ihnen damit erst die ganze Wucht oder Leichtigkeit. Und wir treten hier ins Zentrum unseres Problems ein: wie ist das Ernstspielverhalten im menschlichen Gefühlsleben repräsentiert?

Vom reinen Spiel durch das Ernstspiel zum vollen Ernst führt eine Skala steigender Ernsthaftigkeit. Heißt das nun, daß die begleitenden Gefühle, jener Skala entsprechend, immer stärker werden? Keineswegs! Die Gefühlsintensität, mit der das spielende Kind in seinem Spiel aufgeht, ist oft genug gar nicht zu überbieten; und umgekehrt kann eine sehr ernsthafte Handlung mit recht schwachen Gefühlen besetzt sein. Dennoch gibt es so etwas wie eine Gefühlsskala, die den Graden der Ernsthaftigkeit entspricht, nur verläuft sie in einer anderen Dimension als die Skala der Gefühlsstärken. Es gibt eben Abstufungen im Gefühlsleben nach verschiedenen Richtungen: außer derjenigen der Gefühlsstärke auch eine solche des Gefühlsernstes. Es gibt Gefühle, die trotz ihrer Stärke

[1] Zur Unterscheidung dieser beiden wissenschaftlichen Einstellungen vgl. vorläufig den Beitrag über „Personalistische Psychologie" in Saupe's Sammelband: „Einführung in die neuere Psychologie". 1928. — Eine ausführliche Schrift über das Thema ist in Vorbereitung.

[2] Hierdurch unterscheidet sich das Ernstspiel vom „ästhetischen" Verhalten, in welchem jener eigentümliche Schwebezustand zwischen dem Aufgehen in der Illusion und dem bewußten Durchschauen der Illusion besteht. Vgl. Konrad Langes bekannte ästhetische Theorie von der „bewußten Selbsttäuschung".

unernst oder halbernst sind; und es gibt Gefühle, die trotz ihrer Ernstbetonung wenig intensiv sind.

Die Charakterisierung dessen, was wir den Ernsthaftigkeitsgrad eines Gefühls nennen, ist sehr schwer; man muß sich hier mit Umschreibungen und Erläuterungen durch Beispiele behelfen. Das unernste Gefühl hat — bei aller Intensität — doch eine gewisse Wurzellosigkeit und Flüchtigkeit. Der Umstand, daß die spielmäßige Handlung konsequenzlos ist, macht sich auch in den Begleitgefühlen geltend; es fehlt jener dem ernsthaften Gefühl eigene Bewußtseinshintergrund, der von dem gegenwärtigen Erlebnis hinübergleitet in Vergangenheit und Zukunft der Person: also Gewissensbisse, Reue, Erwartung, Angst und Hoffnung; und es fehlen jene Bewußtseinstönungen, die vom bloßen Gefühl zum Wollen hinführen: das Verantwortungserlebnis, die Entschlußbereitschaft, die weitausschauende Zielsetzung. Die mittlere Breite dieser Skala nimmt das halbernste Gefühl ein, das dem Verhalten des Ernstspiels entspricht. Hier fehlen nicht ganz jene Bewußtseinshintergründe, von denen ich eben sprach, aber sie sind wenig ausgeprägt; und so kommt dann dem resultierenden Gesamtgefühl immer noch eine geringe Stabilität zu.

III.

Wir geben schließlich eine Reihe von Beispielen für ernstspielhaftes Verhalten und Erleben.

a) Ein Jugendlicher von 13 Jahren schwärmt. Die ersten in ihm erwachenden erotischen Regungen konzentriert er auf eine auserwählte Person, ein junges Mädchen oder einen Jugendführer. Die Seligkeit erfüllt ihn ganz, in jeder wachen Stunde denkt er nur an den Gegenstand der Verehrung; es erscheint ihm wie eine Selbsterniedrigung, wenn er eine Abschwächung oder gar ein Aufhören dieses Gefühls für möglich halten könnte. Alles was er als Kind je gefühlt hat, erscheint ihm matt, gemessen an der Glut seines gegenwärtigen Gefühlserlebnisses. Und doch ist dies Gefühl nur „halb-ernst". Schon der Umstand, daß sein Schwärmen in einer Verehrung aus der Ferne stecken bleibt, daß die Hemmungen, die einer Annäherung und anderen Realisierungen des Liebeswunsches entgegenstehen, nicht überwunden werden, ja, daß solche Hemmungen selber geschaffen werden, nur um im idealen Gefühl als solchem schwelgen zu können — dies zeigt, daß die Verankerung jenes Gefühls im Krafthaushalt und im Willenssystem des jungen Menschen nur sehr locker ist. Und dem entspricht es dann auch, daß das Gefühl nach mehr oder minder kurzer Zeit zergehen kann, als wäre es nie gewesen. Nach einem halben Jahr kann es der junge Mensch kaum mehr begreifen, daß er für jenen oder jene so monomanisch geschwärmt habe; die Liebe zu einer anderen Person — oder auch ein Interesse gänzlich anderer Art — hat jenes Gefühl abgelöst.

b) Ein Gelehrter, gewöhnlich ganz absorbiert durch seine wissenschaftlichen Interessen, wird in Zeiten hochgehender politischer Spannung in die

Politik mit hineingezogen und steigt auf Grund seiner Intelligenz und seiner Rednergabe bald zum Sprecher einer Partei auf. Nun ist er in einer Wahlversammlung; er steht auf der Tribüne, spricht begeistert und begeisternd, setzt die ganze Stärke seines Gefühls, deren er fähig ist, ein für das politische Ideal und ist durchdrungen von der Echtheit seiner Motive, der Klarheit seiner Argumente. Gesteigert wird dieser Gefühlsüberschwang durch die Affektresonanz der Hörerschaft, die ganz unter seiner Suggestion steht. — Nach der Versammlung aber kehrt er zurück in seine stille Arbeitsstube, und es dauert nicht lange, so ist jener Affektrausch verflogen, ja, noch mehr: er erscheint ihm jetzt geradezu fremd, unorganisch, unwirklich. Er blickt auf jene Gemütsbewegung zurück, kaum anders als wenn er aus einem Schauspiel käme, dessen dramatische Spannung er miterlebt hatte. Und doch hatte seiner Beteiligung an der Wahlversammlung nichts von dem ästhetischen Scheincharakter eines Theaterbesuchs angehaftet; er hatte dort sein Tun und sein Fühlen durchaus ernst zu nehmen geglaubt — und merkt erst nachträglich an seiner veränderten Gefühlslage, wie oberflächenhaft jener Ernst war, wie wenig die Tiefenlage und die Dauerbeschaffenheit seines Gemütslebens durch jene starke Gefühlswelle berührt war. Die Gefühle, die er seinen wissenschaftlichen Problemen entgegenbringt, mögen weniger intensiv und stürmisch sein, aber sie haben einen ganz anderen Ernsthaftigkeitsgrad als jene.

c) Ferienwochen an der See. Die bisherige Ernstsphäre des familiären und beruflichen Lebens ist irgendwie an die Peripherie gedrängt; die veränderte Lebenshaltung schiebt andere Betätigungen, Interessen und Gefühle ins Zentrum. Diese Gefühle sind oft recht intensiv; so werden z. B. neue Bekanntschaften, die man schließt, überraschend schnell intim und stark gefühlsbetont. Man nimmt sie soweit ernst, daß man erwartet, es werde sich die neue Beziehung als Dauerfreundschaft und Dauerverkehr fortsetzen. Nach der Heimkehr aber schlagen sehr bald die Wogen des Ernstlebens, unseres wirklichen Lebens, über uns zusammen; und wir merken nachträglich, daß wir in einem Zustand des Ernstspiels geweilt hatten. Die Gefühle für die anderen Menschen hatten Substanz nur innerhalb jener besonderen — von unserem wie von ihrem sonstigen Leben losgelösten und zufallsgemeinsamen — Situation; aber sie hatten keine Wurzeln geschlagen in dem tieferen Untergrunde unserer Persönlichkeit.

d) Der Schauspieler hat es, wie schon seine Berufsbezeichnung sagt, mit einem „Spiel" zu tun. Aber man darf wohl unter den Schauspielern zwei Typen unterscheiden, solche, die ihre Rolle im eigentlichen Sinn des Wortes nur „spielen": d. h. in keinem Augenblick das Bewußtsein der Scheinhaftigkeit verlieren, und solche, die „in ihren Rollen leben". Gehören zur ersten Gruppe die Virtuosen, so zur zweiten die eigentlichen Künstler. Bei der ersten Gruppe haben auch die Gefühle einen durchaus unernsten Charakter; es sind die Gefühle einer anderen Person, die der Schauspieler durch seine Äußerungen darstellt, ohne sie aber als Eigengefühle wirklich zu erleben.

Anders die zweite Gruppe. In ihren ausgesprochensten Vertretern und Vertreterinnen ist die jeweilige Identifikation mit der dargestellten Person eine fast vollkommene; und was der Künstler an Jubel und Verzweiflung, Angst und Hoffnung — ja auch Bosheit und Güte — spielt, das erlebt er als seinen Jubel und seine Verzweiflung, ja auch als seine Bosheit oder Güte. Die völlige seelische Aufgelöstheit, in der sich mancher Schauspieler und manche Schauspielerin am Schluß der Vorstellung befindet, ist ein Zeichen für die gewaltige Intensität dieser eben durchlebten Affekte. Und doch sind diese Gemütsbewegungen selbst in den extremsten Fällen nur als „halb ernst" zu bezeichnen; ihre Konsequenz kann in Erschöpfung, aber nicht in Willensentscheidungen bestehen; ihre Kraft kann von akuter Gewalt, aber nicht von chronischer Nachhaltigkeit sein. Schon der Umstand, daß derselbe Schauspieler sich in verschiedene Rollen so hineinleben und hineinfühlen kann, ist ein Gegenargument gegen den Vollernst; denn dieser bezieht sich auf die unzerteilbare Ganzheit der Persönlichkeit.

e) Schließlich sei auf jene Fälle hingewiesen, in denen die Tendenz zum Ernstspiel Bestandteil der Konstitution ist. Es gibt in der Tat geradezu einen Lebenstypus, dem das Ernstspiel als vorwaltendes Verhalten, und das halbernste Gefühlsleben als vorwaltender Bewußtseinszug eigen ist. Wenn ich auf unsere früheren Beispiele zurückgreife, so können wir sagen: es sind die ewig „Puberilen", die sich aus dem Zwitterzustand des Jugendalters nicht zum Vollernst der Erwachsenheit durcharbeiten; es sind die schauspielernden Naturen, die — nicht etwa heuchelnd, sondern in voller Naivität — auch im realen Leben jeweilig in einer Rolle leben. Es sind die seelischen Globetrotter, die ständig „Ferien vom Ich" nehmen. Ibsen hat in Peer Gynt, Cervantes im Don Quijote den Lebenstypus des Ernstspiels unsterblich gemacht. Bei den Menschen dieser Art erscheint auch das Gefühlsleben, obwohl es in jedem einzelnen Falle seine ungebrochene Intensität aufweist, doch von einer seltsamen Flächigkeit und Substanzlosigkeit. Dies tritt am deutlichsten dort hervor, wo die Grenzen des Normalen überschritten werden; und der menschliche Ernstspieltyp neigt zweifellos, eben wegen seiner Unfähigkeit, sich dem Vollernst des Daseins anzubequemen, zur Abnormität: die Hysterie, die durch ihr krankhaft bewußtes Wichtignehmen des eigenen Ich und seiner kleinen Angelegenheiten, also durch einen gewaltsamen „Über-Ernst" gekennzeichnet ist, zeigt ja zugleich im Gefühlsleben jenes Beieinander von großer Heftigkeit und eigentümlicher Brüchigkeit und Unechtheit. — Im Normalen aber ist die schönste Ausprägung des ernstspielhaften Lebenstypus der große Humor, für den auch das bitter Ernste und zwingend Wichtige nie so sehr den Menschen absorbiert, daß er sich nicht mit einem Zipfelchen seines Seins darüber erheben und es ins Spielhafte umbiegen könnte, in dessen Lebensgefühl aber auch jener Halbernst vorwaltet, den wir nun schon so oft gekennzeichnet haben.

* *

Das Unbewußte in der Erziehung.

Von Aloys Fischer.

Die Menschenerziehung hat sich von jeher vieler Hilfen bedient, die in den Erfahrungen der Menschenkenntnis und (in mehr wissenschaftlicher Gestalt) in den Ergebnissen der psychologischen Forschung sich boten. Es ist deshalb auch nicht zufällig, daß die Erziehungswissenschaft mit der Psychologie sich immer wieder zu einem Bündnis zusammenfand, dessen Fruchtbarkeit bald mehr von den Methoden und Erkenntnissen der Psychologie, bald mehr von den Aufgaben und Einfällen der Pädagogik bestimmt wurde. Eines kann der Wissenschaftshistoriker bei der Überschau über diese lange, in vielen Lehrmeinungen und Erziehungstraditionen verkörperte Verbindung mit Sicherheit feststellen: Die Neigung der Erziehung und der Erziehungswissenschaft, sich vorzugsweise mit solchen Richtungen psychologischer Forschung zusammenzufinden, die kurz gesagt: Bewußtseinspsychologien waren.[1]

Mir scheint die Basierung von Mitteln und Wegen der Erziehung, von Arbeitsweisen und selbst Zielen der Erziehung auf eine Psychologie des Bewußtseins — im ganzen genommen — weder willkürlich noch unberechtigt zu sein. Denn einmal führt der Prozeß der Entwicklung, als dessen Leitung sich die Erziehung darstellt, von einem Zustand des Lebens, den viele als „unbewußt", wenigstens als „vorbewußt" oder „unterbewußt" bezeichnen, der jedenfalls nicht mit Sicherheit als „aus Bewußtsein und mit Bewußtsein gewirkt" oder mindestens „bewußtseinsbegleitet" festgestellt werden kann, zur Bewußtheit des Lebens. Wenn aber Bewußtsein das Ende ist, auf das die Lebensentfaltung angelegt ist, so ist es nicht unberechtigt, durch das Studium der Bewußtseinstatsachen die Wegweisung gewinnen zu wollen, die der braucht, der das Leben in seiner Entwicklung pflegen, steigern und leiten will. Die Linie vom Unbewußten zum Bewußtsein steckt zunächst in dem großen Stufenbau des Lebens, den wir — grob gesprochen — in den drei aufsteigenden Reihen: Pflanze, Tier, Mensch beobachten, die als aufsteigende Ordnung des Lebens in der Tat nur dann mit Recht bezeichnet werden können, wenn man die psychischen Kräfte und Fähigkeiten, die den Lebewesen jedes Reiches eigen sind, nach ihrer Leistungsfähigkeit im ganzen in eine Reihe ordnen darf, die mit genau begrenzten, spezifischen Trieben und Instinkten, deren Bewußtseinssymptome kaum mehr als eine dumpf gefühlte Gesamtzuständlichkeit ist, beginnt, dann (unter Hinzutritt der bewußten Einzelempfindung) im assoziativen Gedächtnis, der darauf basierten Bildsamkeit durch Erfahrung, Versuch und Irrtum sich fortsetzt, darüber in

[1] Ausführlich habe ich die Geschichte der Verbindung von Psychologie und Pädagogik dargestellt in der Abhandlung: „Entwicklung, Stand und pädagogische Bedeutung der psychologischen Jugendforschung" (in „Schule und Jugendkunde", Langensalza 1926, S. 1—150, J. Beltz). Zum Begriff der Bewußtseinspsychologie bitte ich zu vergleichen die kurze Charakteristik der möglichen Psychologien in dem Aufsatz: „Psychologie und Pädagogik" („Die Deutsche Schule", Leipzig 1912, Heft 12).

dem (vom Dasein von „Reizen" unabhängigen) Funktionsspiel der Intelligenz und durch sie ermöglichter Wahlhandlung die höheren Wirbeltiere auszeichnet und schließlich im schöpferischen Geist des Menschen eine Höhe erreicht, die — der Außenanregung völlig unbedürftig — eine Welt der Werte aus sich holt, sie in der Sprache und allen sonstigen Ausdruckssystemen der Werkschöpfung fixiert und in unerhörter Rückwendung auch sich selbst erkennt. Man kann so eine Stufenfolge vom vegetativen Leben ohne Bewußtsein oder mit nur geringstem Gesamtgefühl zum tierischen Bewußtsein und menschlichen Selbstbewußtsein annehmen und das selbstbewußte Leben, das Leben aus eigenem Bewußtsein und mit Selbstverantwortung als Krönung des Baues der Lebewelt betrachten. Aber die gleiche Stufenfolge steckt m. E. in der Ontogenie des Einzellebewesens, mindestens des Einzelmenschen. Das frühembryonale Stadium unterscheidet sich kaum grundsätzlich von dem Leben eines parasitären Pflanzenkeimes und bietet keinen zwingenden Anlaß, von Bewußtsein zu sprechen; wenn dieses in den späteren Etappen und in den ersten Wochen nach der Geburt nicht fehlt, erhebt es sich doch kaum über die Dumpfheit eines Gesamtzustandsgefühls, entfaltet es sich später längere Zeit wesentlich auf der Basis von Instinkten in der allmählichen Sonderung der bewußten Einzelempfindungen, im assoziativen Gedächtnis, im Lernen durch Erfahrung, Versuch und Irrtum, in Intelligenz und Wahlhandlung, bleibt also im ganzen doch in der Ebene des Tieres. Es ist eine neue Dimension der spezifisch menschlichen Entwicklung, die vom Kulturbewußtsein aus und durch die Erziehung eingeschlagen wird und die man als Freimachen des Geistes im Tiere Menschen bezeichnen kann. Die Entwicklung des Lebens geht also in der Tat vom Leben zum Bewußtsein, zur Bewußtheit jeder Einzelreaktion und schließlich des ganzen Lebens, ja des Seins des Lebenden. Sofern Erziehung Schrittmacherin des Lebens ist, dem „Leben-wollen" und „Leben-können" dient, ist sie von vornherein auf das Bewußtsein abgestellt, schaltet sie sich immer dann und dort ein, wo vom Bewußtsein her auf das Leben gewirkt werden kann und nur vom Bewußtsein her die Zielstellung der Einwirkung überhaupt noch möglich ist.

Aus dieser Sachlage entspringt eine eigentümliche Schwierigkeit durch die Denkweisen und Forschungsrichtungen, die in der Psychologie mit dem Begriff des Unbewußten arbeiten, um das unbewußte Seelenleben als einen breiten und wichtigen Tatsachenkomplex nicht meinen herumkommen zu können. Es ist nicht meine Absicht,[1] hier alle Definitionsversuche des „Unbewußt-Psychischen" oder des Unbewußten überhaupt Revue passieren zu lassen, jeden Begriff des Unbewußten zu erläutern, kritisch zu prüfen und auf diesem Weg der Begriffsbereinigung zunächst die Untersuchung

[1] Vgl.: Fischer, „Untergründe und Hintergründe des Bewußtseins" („Die Deutsche Schule" 19. Jahrg. 1915. S. 609 ff., S. 673 ff., S. 737 ff.), ferner: M. Geiger, „Fragment" einer Psychologie des Unbewußten (Jahrbuch für Philosophie und phänomenologische Forschung 1924).

der Bedeutung des Unbewußten für die Erziehung vorzubereiten. Ich beabsichtige vielmehr, gewisse Tatsachengruppen zusammenzufassen, die — einerlei in welchem Schulzusammenhang — als Tatsachen unbewußten Seelenlebens angesprochen werden, und die Bedeutung dieser Tatsachen für die Erziehung zu untersuchen. Für meine Absichten ist also die Feststellung des Tatsachencharakters wichtiger als der terminologische und theoretische Streit um die Natur des Unbewußten.

I.

Die erste Gruppe von psychischen Größen, die, sowohl in der vorwissenschaftlichen Meinungsbildung wie in fast allen Schulen der wissenschaftlichen Psychologie zugegeben, in der Erziehung dauernd eine Rolle spielen und die jedenfalls am bequemsten schon nach dem Sprachusus als unbewußt bezeichnet werden, ist das Gebiet der „Dispositionen". Wir unterscheiden „angeborene" (Anlagen, Talente, Begabungen usw.) und „erworbene" (Fertigkeiten, Geläufigkeiten, Gewöhnungen usw.) Dispositionen; „gute", d. h. positiv als nützlich oder an sich wertvoll betrachtete (gutes Gedächtnis, die Höhengrade der Talente usw.) und „schlechte", d. h. als schädlich oder wertwidrig betrachtete Dispositionen (Kränklichkeit, Schwachsinn, Reizbarkeit, Defekte, Leidenschaften usw.); Dispositionen, die sich vorzugsweise in Leistungen des intellektuellen Seelenlebens dokumentieren (Scharfsinn, Klugheit, Dummheit, List usw.) von solchen auf dem Gebiet der praktischen Betätigung (Anstelligkeit, Unbeholfenheit), auf dem des Gefühls-, Willens- und Wertlebens (Gewissenhaftigkeit, Gewissenlosigkeit, Feinfühligkeit usw.), auf einem Spezialgebiet der Kulturarbeit (z. B. math. Talent, musikalische Begabung, Organisationstalent usw.). Ohne zu entscheiden, was diese Dispositionen real sind, ob die „angeborenen" durch die Kontinuität des Keimplasmas „vererbt" werden, die „erworbenen" als durch den Vollzug der Funktionen bedingte dauernde und eventuell wieder vererbbare Formung der nervösen Substanz oder Änderung ihrer chemischen Zusammensetzung angesehen werden können, ohne zu den Theorien Stellung zu nehmen, die „erworbene" auf „ererbte" oder diese auf erworbene Dispositionen reduzieren und schließlich alle Dispositionen auf eine einzige, der organischen Substanz als solchen allgemein eignende Disposition („Plastizität", „Entwicklungsfähigkeit", „Mneme" oder sonstwie genannt) zurückführen wollen, halten wir daran fest, daß sie real sind, richtiger gesagt: daß wir zu ihrer Annahme durch Erfahrung und Denken berechtigt werden und daß sie für Verständnis und Behandlung von Menschen (resp. auch Tieren, selbst Pflanzen) praktische Bedeutung besitzen. Wir verstehen unter einer Disposition nichts als eine allgemeine oder differenzierte Leistungsfähigkeit des Organismus. Daß wir in der Menschenkenntnis und Psychologie ohne den Dispositionsbegriff nicht auskommen können, zeigt jeder Versuch schon der Beschreibung, erst recht der Interpretation eines beliebigen Faktums. Wenn wir von allgemeinen Fähigkeiten

jedes Menschen (von „Intelligenz", „Gedächtnis", „Willen" usw.), von verschiedenen Graden der allgemeinen Fähigkeiten oder von „speziellen" Talenten und Defekten sprechen, setzen wir damit Dispositionen voraus, ebenso wenn wir — in der Charakterkunde — von „Eigenschaften", „Gesinnungen", „Tugenden", „Lastern", „Leidenschaften" sprechen. Daß die Erziehung nicht anders kann als mit dem Dispositionsbegriff zu arbeiten, beweist die Analyse jedes pädagogischen Aktes: er setzt Dispositionen als seinen Anknüpfungs- bzw. Angriffspunkt voraus, er zielt ab auf Dispositionen als sein Resultat und seine Wirkung. Erziehen heißt: gegebene Dispositionen in solche mit höherer und beherrschter Leistungsfähigkeit umwandeln oder abschwächen und außer Kraft setzen oder umbilden und in den Dienst von anderen als den triebmäßig vorgezeichneten Entfaltungsrichtungen stellen. Der erzogene Mensch unterscheidet sich vom unerzogenen wie von sich selbst im Zustand vor der Erziehung dadurch, daß er in seinem „Wissen", seinen „Fertigkeiten", „Gewohnheiten" und „Gesinnungen" einen Besitz von Dauerdispositionen aufweist, der ohne die Einwirkung aus dem Kulturleben, die durch die Erziehung erfolgt, nicht oder nicht mit gleicher Sicherheit vorhanden wäre.

Man muß sich diesen Sachverhalt besonders deshalb deutlich machen, weil der erziehende Akt selbst ein bewußter ist, sein unmittelbares Echo im Zögling ebenfalls in der Bewußtseinszone gelegen ist, und weil mit dieser Lagerung des Erzieherischen in der Ebene des Bewußtseins eine Gefahr, ein Selbstmißverständnis von Erziehung zusammenhängen kann, das in der Praxis gar nicht so selten ist, wie man glauben möchte, die Gefahr nämlich, daß die als solche bewußten pädagogischen Einzelakte eines Erziehers untereinander verbindungslos bleiben und die ebenso bewußten durch sie hervorgerufenen Einzelreaktionen im Zögling ohne Tiefenwirkung, ohne dauernde Nachwirkung vergessen sind, wenn ein neuer pädagogischer Akt eine neue Bewußtseinssituation schafft. Wenn ich notwendig „jetzt und hier", einmalig, ein einzelnes Verhalten des Zöglings lobe, tadle, verbessere, will ich doch nicht nur für den Augenblick einen Bewußtseinsbestand oder Augenblickszustand nach einem Mustermodell gestalten, um bei Wiederkehr gleicher oder ähnlicher Situationen dasselbe fehlerhafte Verhalten wieder monieren oder verbessern zu müssen, sondern ich handle erzieherisch zwar notwendig in situationsbedingten Einzelakten, aber durch sie hindurch auf eine dauernd geänderte Haltung des Zöglings zielend. Es ist die Eigentümlichkeit des erziehenden Tuns, zwar in Einzelaktionen abzulaufen, aber als ein solcher Eingriff in die seelische Substanz gemeint zu sein, daß Wesensentfaltung, Wesensänderung, Wesensformung daraus resultiert, nachbleibt.[1] Ein solches Tun ist nur sinnvoll, nur möglich, weil schon in der Einzelaktion und Einzelreaktion als ihr Subjekt, ihr Träger und Täter das System der gesamten

[1] Genaueres darüber in dem Vortrag: Der Wert der Persönlichkeit in der Jugendstrafrechtspflege (Verhandlungen des 7. Deutschen Jugendgerichtstages in Stuttgart 1927. Bericht Seite 26 ff.).

Person mitsteckt. Die Aufgabe des Erziehers bedeutet also, seine bewußten Angriffe auf das bewußt dokumentierte Sein so zu gestalten, daß die Tiefenwirkung in den Kern der Person und die Fortwirkung in dessen dispositionellen Bestand gewährleistet wird. Jede andere Auffassung und Gestaltung der Erziehung kommt über die Augenblicksdressur der Anlernung erwünschter Verhaltungen nicht hinaus und riskiert, mit der Wiederkehr der gleichen Situationen vor der Notwendigkeit der Wiederholung auch des erziehenden Griffs zu stehen.

Ist das Unbewußte im Sinn des Dispositionellen zunächst auch lediglich ein theoretischer Hilfsbegriff der Psychologie, eine Annahme, die uns die Unterschiedlichkeit in Verhalten und Leistung der menschlichen Individuen sowie die Möglichkeit und Grenzen ihrer Beeinflussung, also auch ihrer Erziehung erklärt, ein Bestandteil des sehr zusammengesetzten Sachverhalts der Bildsamkeit, so ist es doch für die faktisch geübte Arbeit der Erziehung nicht ohne Belang. Denn wenn die Aktivität des Erziehers und die Kontrolle seines Erfolgs auch in Bewußtseinsvorgängen sich abspielen, sie würde ihren spezifischen Sinn nicht gewinnen, wenn das Stück bewußten Tuns, das wir „Erziehen" heißen, und ebenso das Stück bewußten Erlebens, das als „Erzogen-werden" zusammenfaßbar ist, nicht ständig in Beziehung gesetzt würde zu dem — vermuteten — unbewußten Bestand von Dispositionen, der dadurch aktualisiert, umgebildet, vermehrt werden soll. Der Mensch muß erwerben, was er schon besitzt, um es tatsächlich als sein geistiges Eigentum beherrschbar in seinen Lebensplan einordnen zu können. Ein Dispositionsbestand, der niemals aktualisiert ward, ist praktisch gleichbedeutend mit einem Mangel. Ein Talent etwa, das sich niemals — mir oder andern bewußt erkennbar — auswirkt, dokumentiert, ist nicht mehr wert als die entsprechende Talentlosigkeit; es ist praktisch genommen kein Unterschied zwischen einem Menschen, der sein Pfund vergräbt und einem anderen, der überhaupt nichts hat. Der Unterschied in seiner Einbildung ist belanglos; die einzige Differenz besteht darin, daß der Besitzer eines vergrabenen Pfundes doch einmal damit zu wuchern beginnen kann; aber ehe er das wirklich tut, wird er in seinem ganzen Verhalten das gleiche Bild wie der Talentlose bieten. Ganz das Entsprechende gilt für eine Erziehung, die den vorausgesetzten Dispositionsbestand nicht in — mir oder anderen bewußt — erkennbarer Weise aus- und umgestaltet; sie ist praktisch gleichbedeutend mit Unerzogenheit. Auch ohne daß Psychologie und Erziehung sagen können, worin reale Dispositionen bestehen, was sie als Realitäten sind, ob Beschaffenheiten, Baueigentümlichkeiten der funktionierenden Organe, bes. des nervösen Zentralorgans oder etwas anderes, müssen und können sie mit ihrem Begriff arbeiten, muß es insbesondere die Erziehung tun, die man geradezu als die Schaffung bzw. Steigerung wertvoller, d. h. den individuellen, kollektiven und kulturellen Aufgaben des Menschen dienlicher Disposition, als Hemmung und Ausrottung wertwidriger, d. h. als in den gleichen Hin-

sichten schädlichen Disposition gelegentlich kurz definiert hat, und die jedenfalls das auch ist bzw. einschließt. Wenn schon der pädagogische Einzelakt selbst ein Bewußtseinsgebilde ist, nichts „Unbewußtes" — Überlegungen, die uns diesen Standpunkt einzuschränken veranlassen, werden wir im zweiten Teil durchführen — wenn er bewußt gewollt, gewirkt, kontrolliert wird, so sind doch sowohl seine Grundlagen wie auch seine Wirkungen mindestens teilweise unbewußt, d. h. in diesem Zusammenhang dispositionell. Denn daß Dispositionen nicht wieder Inhalte des Bewußtseins sind — Gegenstände derselben können sie natürlich in einem darauf gerichteten Denken, Forschen, Meinen, Behaupten, Zweifeln oder Leugnen selbstverständlich werden —, das scheint mir festzustehen, wenn man anders nicht mit dem Wort „bewußt" ein Spiel von Äquivokationen treiben will. Mag also das Erzieherische als Einzelakt auch „im Raum" des Bewußtseins sich abspielen, es hat einen notwendigen Zusammenhang mit Tatbeständen, die wir als unbewußte zu bezeichnen berechtigt sind. Die pädagogische Psychologie mindestens also wird über die Bewußtseinspsychologie hinausgetrieben, wenn man diese lediglich als Beschreibung der unzählbaren Einzelheiten auffaßt, die im Strom des Bewußtseins eingebettet, in einer eigenen Ebene die ganze Dauer unseres wachen Lebens und den größten Teil oder vielleicht auch die ganze Dauer unseres Schlafs erfüllen. Die mit der Erziehung verbundene, ihr dienstbare Psychologie muß die Wendung zur Dispositionspsychologie, darüber hinaus zur Persönlichkeitspsychologie nehmen, auch wenn Dispositionen, aus Bewußtseinstatsachen zwar erschlossen, hinter und unter, vor und über dem Bewußtsein liegen sollten, und wenn die Gesamtpersönlichkeit, das personale Wesen einer menschlichen Individualität vielleicht gar nicht mehr als „nur psychisch" geschweige denn als „nur bewußt" bezeichnet werden dürfte, wenn das Persönliche eine ontische Region bezeichnete, die weder mit dem Wort „physisch", noch mit dem Wort „psychisch", noch mit dem Wort „psychophysisch" in die uns sonst bekannten Reiche des Wirklichen einbezogen werden darf, die als — so sagt W. Stern — „psychophysisch neutral" Eigenart und Eigengesetzlichkeit besitzt, zu deren Charakteristik also auch das im psychologischen Zusammenhang und Sinn genommene Wort „bewußt" nicht angemessen ist, wenn auch vielleicht noch eine andere Bedeutung des Wortes „bewußt", die denen vorschwebt, die „von reinem Bewußtsein", von „actus purus" reden zu können glauben.

Ich verdeutliche das Zusammenspiel der bewußten Erziehungsarbeit mit den Kontrollen und Direktionen durch die Besinnung auf das Dispositionale an einem Beispiel, an den Möglichkeiten und der Arbeit des Unterrichts. Alle „Lehre" spielt sich gewiß in der Form ab, daß ein Erkenntnisinhalt oder eine Methode, Erkenntnisse zu gewinnen, in der Vorstellung des Lehrenden präsent und repräsentiert vorhanden ist, daß bewußte Mitteilung in geeigneter Form erfolgt, daß im Bewußtsein des Zöglings stückweise oder auf einen Schlag der ihm vorher fehlende Inhalt aufgebaut wird, daß er bewußt von

ihm Kenntnis nimmt. Sie ist also primär Bereicherung eines relativ leeren, fremden Bewußtseins durch ein reicheres Bewußtseinsleben. Jede Lehre, die gelegentliche wie die systematische, die anschauliche wie die abstrakte, setzt so ein gegliedertes Bewußtsein voraus und mündet in die Durchgliederung eines anderen Bewußtseins aus, in die ordnende Verknüpfung von Sachverhaltsmeinungen nach dem Bewußtseinsleitfaden der notwendigen und wesentlichen Beziehungen, Über- und Unterordnungen, des Ursache-Wirkungszusammenhanges, des Grund-Folgeverhältnisses usw. Aber andererseits ist jede Lehre nur möglich, weil die allgemeinen Fähigkeiten des Gegenstandsbewußtseins (Wahrnehmungsfähigkeit, Fähigkeit, Sprache zu verstehen, Denkfähigkeit, die kategorialen Grundlagen der Beziehungserfassung) schon dispositionell vorhanden sind, weil ein Motiv wirksam ist, nach Klärung, Ordnung, Berichtigung und Bereicherung der Erkenntnisinhalte zu streben (triebmäßige Neugierde, Lust am Schauen, Aristoteles:

πάντες ἄνθρωποι τοῦ εἰδέναι ὀρέγονται φυσει· σημεῖον δ' ἡ τῶν αἰσθήσεων ἀγάπησις .... μάλιστα .... ἡ διὰ τῶν ὀμμάτων

natürliche Wißbegierde, praktisches Bedürfnis), und andererseits ist jede Lehre nur sinnvoll, wenn von den als solchen notwendig einzelnen Akten und Beispielen des Lernens, von den als solchen vergänglichen Momenten des Lernens „durch Erfahrung", „durch Versuch und Irrtum", oder auch „durch Belehrung" Spuren nachbleiben, die mindestens nach drei Richtungen das spätere Verhalten beeinflussen: 1. Gedächtnisspuren für die Einzelheiten selbst, die deren Reproduktion, Wiedererkennen und Anklingen ermöglichen; 2. Veränderungsspuren der Funktionen durch den übenden Gebrauch, durch die ihr Ablauf verkürzt, berichtigt, gesichert, geläufig gemacht wird, diese also sich auf eine fehlerfreiere, größere und an schwierigeren Aufgaben sich bewährende Leistungsfähigkeit einspielen, und 3. Veränderungsspuren der ganzen Person, die als „belehrte", „gebildete" im ganzen kommenden Einzelaufgaben der Erkenntnis sich orientierter und sicherer gegenüber fühlt wie als unbelehrte und ungeschulte. Nicht nur durch das „Mehr" des Wissens und die größere Übung der Einzelfunktion unterscheidet sich der durch die Lehre geschulte Mensch vom unerzogenen, sondern durch die ganze Form der intellektuellen Reaktion und die Haltung seiner Gesamtpersönlichkeit. Wie er die Dinge anfaßt, darin steckt auch der ganze Mensch, nicht nur sein Wissen und spezialisiertes Können. Wenn die Wissenschaftseinstellung — gewiß von Spezialgebieten her — einmal Fleisch geworden ist, wenn ein Mensch sozusagen lebendig gewordene Wissenschaftlichkeit ist, ist er auch für Gebiete, zu denen ihm die Sachkenntnisse im Detail fehlen, als kritischer Kopf vordisponiert, wird er gegen die Versuche von Leichtgläubigkeit, Suggestion, Autorität anders gefeit sein, als ein Mensch, der vielleicht in der Sache schon mehr Kenntnisse hat, aber noch nicht wissenschaftliche Persönlichkeit geworden ist. Mit solchem Ausdruck aber bezeichnen wir wieder einen mehr als

bewußten Tatbestand, eine dauernde, wenn auch erworbene Seinsbeschaffenheit, einen habitus. So wie jede Lehre geht auch jede sittliche Zucht, jede Kultur des Geschmacks, jede Erziehung also — einerlei auf welchem Gebiet — auf ein dauerndes Sein, nicht auf ein bloßes Bewußtsein. Mit dieser Erkenntnis ist eine genauere Fassung derjenigen Psychologie erreicht, die für die Erziehungsarbeit nützlich ist, also in der berufsmäßigen Ausbildung von Erziehern eine berechtigte Rolle spielen darf. So gewiß die psychologische Bildung des Erziehers von den Tatsachen der Bewußtseinspsychologie ausgehen muß (wie geschichtlich gesehen, die neuere wissenschaftliche Psychologie aller Schulen von diesem Ausgangspunkt kommt), so wenig darf sie nur die Deskription des Bewußtseins umfassen; sie muß sich mit all den Tatsachen und Erkenntnissen befassen, die von der empirischen und wissenschaftlichen Menschenkenntnis in großem Stil gesichert worden sind und heute durch die Konstitutionsforschung zusammengefaßt werden, die Dispositions- und Persönlichkeitspsychologie zur Einheit zu verbinden strebt.

II.

Der Begriff des Unbewußten wird nicht nur im Sinn des Dispositionellen gebraucht. Um zu erkennen, ob auch die sonst noch mit diesem Terminus bezeichneten Tatsachen für die Erziehung von Bedeutung sind, müssen wir in die Analyse des pädagogischen Aktes und seiner Einbettung in den Lebenszusammenhang von Erzieher und Zögling eintreten. Wir vermuten von vornherein, daß auch der pädagogische Akt — wie jeder Bewußtseinsvorgang — durch die Hinter-, Unter- und Übergründe, die er hat, Färbungen, Wirkungsakzente und neuen Gehalt empfängt, der von dem „bewußten", genauer gesagt, dem Erzieher als seine Absicht bewußten abweichen kann, also in einem neuen und anderen Sinn unbewußt heißen darf. Die nächstliegenden Beispiele, die einen solchen neuen Begriff einzuführen Veranlassung geben, sind bekannt; wir erleben z. B. alle, daß wir in einem Gedankengang oder einer Lektüre vertieft etwa den Stundenschlag der Zimmeruhr nicht ausdrücklich beachten und doch nach den letzten Schlag genau wissen, wie viel es geschlagen hat; wir sagen dann, wir hätten „unbewußt" gezählt; oder daß wir bei der ersten Begegnung mit einem Menschen unwillkürlich Sympathie oder Antipathie fühlen, weil er uns — wie wir nachher zu sagen pflegen — „unbewußt" an einen sympathischen bzw. unsympathischen Bekannten erinnert hat, unbewußt, denn im Augenblick des Begegnens wußten wir nicht, an wen er uns erinnert, ja nicht einmal, daß er uns an jemanden erinnere. Wir erleben immer wieder, daß wir im täglichen Leben — für den fremden Beurteiler leicht wahrnehmbar — eine Geste, eine Verlegenheitsgebärde ausführen, Lieblingsausdrücke immer wieder gebrauchen, „unbewußt" wie wir sagen, denn wäre uns derlei bewußt oder würden wir darauf aufmerksam gemacht, so wäre es uns peinlich und würden wir es unterlassen, bei der assoziativ auftretenden Nötigung zu solcher lückenbüßenden oder „zweck-

losen" Handlung, Bewegung Widerstand leisten und sie durch eine andere, gehaltvollere, sach- und zweckgerichtete ersetzen. Eine genauere Analyse derartiger Beispiele wird uns freilich dazu führen, zu erkennen, daß das hier unbewußt Genannte korrekter als „unbemerkt", „unbeachtet" „undeutlich bewußt", „vergessen", „halbvergessen", „automatisiert", „gewohnheitsmäßig" usw. bezeichnet werden soll. In anderen Fällen, namentlich der Selbstbeobachtung, Selbstbeurteilung und Selbstdarstellung reden wir vom Unbewußten im Sinne des „Uneingestandenen", „Verschleierten", „Unterdrückten", „Verleugneten", „Abgebundenem". Immer wieder erfahren wir, daß wir z. B. in einen Affekt geraten sind, wie jeder, der uns unbefangen von außen sieht, feststellt, in einen Affekt, der sich in Mimik und Tonfall, in Wortwahl und Tempo, in Vorstellungsablauf und Reaktion unzweideutig verrät, während wir selbst glauben, ruhig und sachlich zu sein, ja über unsere affektive Erregtheit zur Rede gestellt, sie ableugnen, bestreiten, oder daß wir eine uns unzweifelhaft zukommende Eigenschaft, die wir nach fremdem oder eigenem Urteil für wenig wertvoll halten müssen, nicht eingestehen, uns selbst nicht eingestehen, ohne doch ganz verhindern zu können, daß wir dabei ein schlechtes Gewissen haben, also doch irgendwie merken, es sei etwas an der fremden Behauptung. In einer dritten Gruppe von Beispielen aus dem Alltagsleben bezeichnen wir als „unbewußt" all das, was streng genommen „unformuliert", „ungestaltet", „ausdrucksbar" heißen müßte. So etwa, wenn wir triebmäßig verfolgte, aber noch nicht in klare Wort- und Wertvorstellungen ausgegliederte Lebensziele unbewußte Ziele eines Menschen nennen, von einem unbewußten Streben nach Geltung, Macht, Überordnung, oder auch nach Dienstbarkeit, Hingabe, Abhängigkeit sprechen, von unbewußter „Schwäche" oder „Kraft" reden, wenn wir ein unbewußtes Denken annehmen, worunter wir wesentlich ein Denken vor der wörtlichen Formulierung verstehen oder ein solches, das über der wörtlichen Formulierung liegt, weil weder die Umgangs- bzw. Fachsprache als solche, noch wir selbst sprachschöpferisch dafür einen Ausdruck schon gefunden haben.

Gewiß ist, daß derartige Tatsachen nicht oder nicht ausschließlich als dispositionelle Sachverhalte angesprochen werden können und demgemäß, wenn sie unbewußt heißen dürfen, einen neuen Sinn dieses Wortes bedingen. Was wir in diesem Zusammenhang untersuchen wollen, ist zweierlei: einmal die Frage, ob derartig unbewußte Sachverhalte auf das Erzieherische einwirken, es in seiner eigenen Sphäre und Absicht günstig oder ungünstig zu beeinflußen vermögen, dann aber vor allem die Frage, ob es auch unbewußte Erziehung gibt, also eine erzieherische bezw. selbsterzieherische Wirksamkeit, deren Ausgangspunkt und Grundlage nicht durch die Helle der Bewußtheit ausgezeichnet ist. Beide Fragen lassen sich nur dann erörtern und eventuell lösen, wenn wir zunächst die Struktur des bewußten pädagogischen Aktes analysiert haben. Ich gebe diese Analyse in gedrängter Skizze, beispielmäßig, wähle als Repräsentanten den lehrenden, den gewöhnenden und

den inspirierenden Akt in der Erziehung. — Nicht schon Einsichten oder wissenschaftliche Erkenntnisse als solche sind eine Belehrung, auch nicht ihre mündliche Mitteilung oder ihre Niederschrift für einen Leser. Die Erkenntnis als solche, auch die genau und eventuell autoritativ formulierte Erkenntnis ist höchstens Materie eines lehrenden Aktes. Auch die mitteilende Darstellung von Einsichten, ihr lebendiger Ausdruck an die Adresse eines mehr oder minder anschaulich gegenwärtigen oder wenigstens eines vorgestellten Schülers, der sie noch nicht besitzt, erschöpft die Intention des lehrenden Aktes keineswegs. Gewiß steckt in jedem Unterricht die mitteilende Absicht und Gerichtetheit, ist jeder Unterricht Mitteilung; aber es steckt nicht in jeder Mitteilung die spezifische Lehrabsicht, ist nicht jede Mitteilung ipso facto Belehrung. Mitteilungen im weitesten Verstande wollen lediglich dafür sorgen, daß Einsichten oder Erkenntnisse, die zunächst nur ein Mensch oder eine kleine Gruppe von Menschen gewonnen hat, vervielfältigt vorhanden sind, allgemein verbreitet werden, ohne Rücksicht darauf, ob durch solche Multiplikation der Träger einer Einsicht diese gerade belehrt werden oder nicht. Wir sagen sprachüblich wohl: „ein Mensch ist belehrt worden", eventuell „eines Besseren belehrt worden", auch wenn wir lediglich zum Ausdruck bringen wollen, daß er eine vorher ihm fehlende Erkenntnis nunmehr hat, eine Einsicht „zur Kenntnis genommen" hat oder wenn durch eine Mitteilung seine vorher vorhandenen Urteile über den Sachverhalt korrigiert worden sind. Aber die volle Intention des lehrenden Einzelaktes zielt doch nicht primär auf diese Wiederholung eines eigenen Wissens in — beliebig vielen — anderen denkenden Subjekten. Wir erkennen diese andere Zielung, wenn wir ein „totes Wissen" (einerlei wie hoch und ausgedehnt es sein mag) nicht als Bildung gelten lassen, einen Menschen auch mit großem und geordnetem Wissen nicht ohne weiteres für unterrichtet halten. Zwischen der bloßen Tradition des Wissens, auch des gelehrten, zwischen Wissenskultur und bildendem Unterricht besteht wohl ein Zusammenhang, aber keine Identität.

Der lehrende Akt zielt durch die mitteilende Darstellung eines eigenen Wissens auf die Selbstdarstellung der dieses Wissen erzeugenden geistigen Bewegungen, der Bedürfnisse, die solche Geistesbewegung auslösen und der Kräfte, die sie wirken. Der Schüler soll im Unterricht und am Ende des Unterrichts nicht bloß wissen, daß etwas so ist, so und nicht anders sich verhält, sondern er soll erlebt haben, warum man derlei wissen will oder zu wissen nötig hat und wie man zu solchem Wissen gelangt. Er soll diese Bewegung des Geistes nicht wieder historisch kennen, d. h. in Urteilen, die sagen, wann die Menschen die entsprechende Einsicht gefunden haben, wer sie entdeckt und formuliert hat, sondern er soll miterleben, wie man immer wieder, jederzeit, zu solcher Erkenntnis sich aufarbeitet, wie auch er selbst (ohne vorherige Mitteilung des Resultats durch schon Wissende) zum Wissen gelangt, wie er also auch zu dem Wissen hätte gelangen können, das ihm hier unter nur mitwirkender Teilnahme seiner Kräfte vom sachverständi-

gen Lehrer vermittelt wird. So ist der lehrende Akt nicht Mitteilung eines Endergebnisses, sondern eher des Weges, zu Ergebnissen zu kommen, oder genauer und richtiger: die Wiedererzeugung eines Denkresultates durch die Selbstdarstellung eines oder des Weges dazu. Konkreter gesprochen: Nicht fertige Gedanken ausprechen und diese dann nachsprechen und aneignen lassen heißt lehren, sondern dem Schüler die Problemlage vorführen, aus der die Gedankenbewegung entspringt und ihm den Gedanken dann vordenken, ihn den Prozeß der prüfenden und kritischen Gedankenbildung in statu nascendi vor Augen stellen, also vorbildlich vor ihm denken und diesen Prozeß mit ansteckender Kraft der Mitteilung laut werden lassen. Vergleicht man etwa Eindruck und Wirkung eines Lehrbuchs mit seinen fertigen formelhaften Resultatübersichten mit einem lebendigen Lehrvortrag über das gleiche Thema und Ergebnis, so kann man sehen, daß man durch die Lektüre sicher in seinem Wissen bereichert, durch die Teilnahme am anderen aber jedenfalls eher belehrt worden ist. Gewiß gibt es auch Bücher, die den Charakter der Belehrung als ihre auch literarische Eigenart stilistisch ausprägen (im Gegensatz zu „Wissenskompendien", Lexiken, Nachschlagwerken, die nur Magazine der Erkenntnis sind), aber sofern ein Lehrbuch solchen Charakter besitzt, hat es ihn als Niederschlag eines durch und durch didaktisch eingestellten Autors, nicht schon als die buchmäßige Formulierung der Einsichten als solchen. Vom Lehrenden her und im Lehrenden stellt sich somit der lehrende Akt als die beispielgebende (vorbildliche) Selbstdarstellung der erkenntnisschaffenden Kräfte in der mitteilenden Darstellung ihrer Ergebnisse dar. — Diese Einsicht wird bestätigt und vertieft, wenn wir die Wirkung im Schüler, die seelische Lage in dem, der belehrt wird, ins Auge fassen. Die bloße Kenntnisnahme durch den Schüler wird keinen Lehrer als Erfolg seiner Tätigkeit befriedigen; es genügt ihm auch nicht, nur Schauspiel zu sein, das Schauspiel des Ringens mit einer Frage und um ihre Lösung den neugierig zuschauenden Schülern vorzuführen; (obgleich in der Praxis nicht selten auch gute Lehrer ein solches „Theater" aufführen — im Schülerjargon gesprochen) der Lehrer zielt mit allen seinen Unternehmungen, mit der ganzen Entfaltung des Kräftespiels in seiner Seele auf eine Eigentätigkeit im Schüler, die dazu angeregt werden soll, das Übermittelte selbst zu schaffen („Entbindung der Kraft", „Schulung der Funktion" oder wie man sonst sagen mag) und auf Weckung eines Motives, eines Interesses, die latenten, dispositionellen Fähigkeiten zur Tätigkeit zu bestimmen, zur Tätigkeit gerade in der Richtung, in der die als Lehrstoffe behandelten Resultate gefunden wurden und demgemäß immer wieder gefunden werden können. Lehren heißt eine empfindliche Seele wachkitzeln für Fragestellungen, Interessen und Arbeitsrichtungen, die der Möglichkeit nach in ihr schlummern und durch das Bedürfnis des Lebens doch — über kurz oder lang — von ihr gefordert würden. Zusammenfassend läßt sich somit die Intention des lehrenden Aktes bestimmen als die durch geeignete Mitteilung eines Erkenntnisinhaltes und

die darin enthaltene beispielgebende Selbstdokumentierung der ihn erzeugenden Geistesbewegungen und Geisteskräfte beabsichtigte bzw. erreichbare Anregung gleichgerichteter Interessen und Eigentätigkeiten des Anderen. Oder weniger definitionsmäßig gesprochen: einen anderen belehren heißt sein eigenes, ihm überlegenes Wissen so an ihn heranbringen, daß er mit psychologischem Zwang Kontakt zu den, dies Wissen tragenden und schaffenden Kräften gewinnt und sozusagen imitativ zur Aktualisierung der auch in ihm schlummernden, durchaus gleichartigen Kräfte aufgereizt, erweckt wird, das alles mindestens in der Absicht auf eine relativ dauernde, jedenfalls über den veranlassenden Moment hinausreichende Nachwirkung. Der lehrende Akt hat seine Intention erfüllt, wenn der Schüler mit der Aneignung des Lehrinhalts gleichzeitig eine eigene Kraftbetätigung im Sinne derartiger Lehrinhalte und eine durch diese Betätigung gestärkte Disposition zu ähnlichen Leistungen davon trägt, sowie ein persönliches Interesse für solches geistiges Leben gewinnt.

Ich unterlasse es, von dieser Einsicht aus mich mit traditionellen Begriffen auseinanderzusetzen und verzichte ebenso auf weitere Ausführung, die notwendig wäre, um die Varianten des lehrenden Aktes zu schildern, die sich daraus ergeben, daß seine Materie, die Summe des Lehrbaren selbst in wohl differenzierter Reihe, in Kenntnisse, Einsichten oder Erkenntnisse und Methoden, Erkenntnisse zu gewinnen, also geistige Arbeitsweisen zerfällt, wobei ersichtlich die letzte Richtung das eigentliche Endziel des systematischen, kunstmäßigen Unterrichts darstellt. Ich möchte den Standpunkt vielmehr dadurch befestigen, daß ich eine kurze Analyse des lehrenden Aktes mit anderer als theoretischer Materie anreihe. Gelehrt wird, in der Sprache des Alltags, nicht nur Wissen und Wissenschaft, sondern auch Kunst, Technik, Religion. Wenn die Ausgangsüberlegungen richtig sind, müssen sie befähigen, den lehrenden Akt auch mit technischer, mit emotionaler Materie zu verstehen. Was heißt das: wir lehren ein Kind „sprechen", „zeichnen", die „Kniewelle", ein „anständiges Benehmen"? Ersichtlich gleiten wir mit derartigen Beispielen aus dem rein didaktischen in den erziehenden Akt hinein, namentlich wenn wir über das Gebiet der Fertigkeiten in das der Gesinnungen vordringen. Aber wir haben zunächst durchaus das Recht, an solchem „Fertigkeits-" und „Gesinnungsunterricht", wie man üblicher Weise sagt, auch das rein didaktische Moment noch gesondert zu betrachten. Man lehrt eine Fertigkeit schon nicht dadurch, daß man die entsprechende technische Leistung, in der sie eingebettet liegt, selbst vollbringt, einerlei ob allein, oder vor Zeugen und Zuschauern. Wir können den Bewegungen eines Akrobaten noch so gespannt und mit steter Analyse zuschauen, wir lernen sie dadurch nicht, weder in dem Sinn, daß wir — rein theoretisch — wissen, wie er sie macht, welche Bewegungsimpulse der Skelettmuskulatur in ihr stecken, noch in dem Sinn, daß wir die gesehene, vorgemachte Leistung rein imitativ ohne weiteres selbst wiederholen, nachmachen könnten, wenn auch langsamer und ungeschickter. Wir wissen auch, daß uns der seine Fertigkeit und Geschicklichkeit zeigende

Akrobat dadurch nicht belehren will. Man lehrt eine Fertigkeit aber auch nicht dadurch, daß man die technische Leistung — sei es vor, während oder nach ihrer Ausführung — mit Worten beschreibt und mit Hilfe der Bewegungs- und Haltungsgesetze des Körpers theoretisch erläutert und erklärt. Gewiß wird dadurch etwas gelehrt, nämlich eine Erkenntnis der Bedingungen und des Zustandekommens der Leistung, aber nicht gelehrt wird diese Leistung selbst, das gleiche Können. Es gibt in der Praxis des Fertigkeitsunterichts, allgemein gesprochen „der technischen Fächer" eine noch nicht ganz ausgestorbene Auffassung, die mit theoretischer Belehrung über eine technische Leistung diese selbst lehren zu können glaubt und versucht. Man glaubt, daß die (wissenschaftliche) Einsicht in die Entstehungsbedingungen einer Bewegung genüge, diese selbst zu erzeugen. Allein: wissen, wie eine Bewegung entsteht oder allgemein, wissen, „wie es gemacht wird", genügt weder bei allen Menschen noch in allen Fällen dazu, es machen zu können, noch es machen zu wollen. Was einem solchen vielwortigen Fertigkeitsunterricht fehlt, sind also das Interesse und die Kraft. Daß eine solche Vertheoretisierung des technischen Unterrichts entstehen konnte, erklärt sich aus einer ungenügenden Analyse von wohlbezeugten Einzelfällen, in denen Menschen autodidaktisch eine Fertigkeit angeblich rein aus der Theorie gelernt haben. Ich selbst kenne Menschen, die Reiten und Schwimmen „nach dem Buch" gelernt haben; bei der gar nicht so gering zu bewertenden Kochkunst pflegt eine solche Erlernung häufig zu sein. Aber was spielt sich bei derartigem technischen Selbstunterricht in Wirklichkeit ab? Die im Buch gelesene Beschreibung einer Bewegungsfolge wird nicht bloß als eine Erkenntnis zur Kenntnis genommen, sondern setzt sich in die Vorstellung der beschriebenen Bewegung als einer auszuführenden um, diese Bewegungsvorstellung hat — wie jede Vorstellung einer Bewegung — die Tendenz, zur wirklichen Bewegung zu werden, daraus entspringt das probierende und übende Tun, das als solches in den theoretischen Inhalten nicht gelehrt wird. In ihm gründet ein technischer Selbstunterricht, nicht in der Einsicht, wie ein Tun möglich ist. Wie wenig das Wissen „wie's gemacht wird", das Können aus sich erzeugt, sieht man am beliebigsten Elementarbeispiel. Die Vorstellung eines Kreises, die Einsicht in das Wesen einer stetig gekrümmten, in sich selbst zurückkehrenden Linie, deren sämtliche Punkte von einem innerhalb der umschlossenen Fläche gelegenen Punkt den gleichen Abstand haben, ist sehr einfach zu erwerben, aber wenn ich diese Bestimmungsstücke noch so sicher weiß, kann ich damit noch keinen Kreis zeichnen, gar freihändig zeichnen. Auch wenn ich meine Vorstellung in eine Handlungsvorschrift umsetze: „du mußt unter stetiger Krümmung eine Linie so ziehen, daß sie in sich selbst zurückkehrt usw." kann ich die Kreisbewegung nicht ausführen. Bei der Lehre einer Fertigkeit kommt es also darauf an, daß der Lehrer die Tätigkeit, um die es sich handelt, tatsächlich vollbringt (nicht „über sie redet"), daß er sie vor dem Lehrling oder Schüler vollbringt, im Vollzug der Tätigkeit auf ihn gerichtet

bleibt, und daß er sie so vollzieht, daß der Schüler aus der Anschauung der Tätigkeit und durch sie hindurch einen Blick auf das Zusammenspiel der leiblich-geistigen Kräfte gewinnt, die dem Lehrer diese Tätigkeit, ihren flotten Abfluß ermöglichen. Ich könnte das auch so ausdrücken, daß ich sage: Auch der technische Unterricht teilt Fertigkeiten (nicht verbal, sondern in vorbildlichem Vollzug) in der Weise mit, daß sich im lernend zusehenden Schüler die Erregung gleicher Kräfte zu imitativem Mitvollzug einstellt. Wir haben gesehen: einen Gedanken lehren heißt ihn vordenken und zwar in durchsichtig gegliedertem Ablauf, sodaß Schritt für Schritt der Einblick in das Spiel der intellektuellen Kräfte statthaben und an diesem Vorbild Schritt für Schritt die gleichgerichteten intellektuellen Kräfte des Schülers sich zur Mit- und Selbstaktion anstacheln können. Entsprechend fassen wir jetzt zusammen: eine Fertigkeit lehren heißt Tätigkeiten, die die materiale Substanz derselben bilden, so vormachen, daß dabei Schritt für Schritt wie in zeitlupenmäßiger Zerlegung der Einblick in das Spiel der Kräfte möglich ist, die diese Tätigkeit garantieren. Man beobachte einmal, wie eine bestimmte Turnbewegung gelehrt wird! Sieht man eine so einfache Bewegung wie die Kniewelle rasch, mit Eleganz ausgeführt, als akrobatisches Kunststückchen, so staunt man, freut sich, aber lernt sie nicht. Anders der Vollzug der gleichen Bewegung als Bestandteil eines lehrenden Aktes: langsam, artikuliert, in Zählzeichen zerlegt, Ruck um Ruck, so daß der Schüler spürt, wie der einheitliche Schwung in eine Folge von Bewegungseinzelheiten sich im Vollzug ausgliedert; unter Umständen wird dieses „Vorturnen" mit entsprechenden Hinweisen (aber nur deiktischen Gebärden) unterstützt.

Gewiß bleiben zwischen dem lehrenden Akt mit theoretischer und dem mit technischer Materie Unterschiede auch nicht nur im „Was?"; aber doch nur solche des Grades, nicht der Art. Besonders zeigen sich solche, wenn man die Fortleitung von der ersten Einführung, vom ersten Verständnis zur vollen Beherrschung einerseits eines Gebiets der Erkenntnis, andererseits eines solchen der Technik weiterverfolgt, das ungleiche Maß von Übung wird dabei deutlich auffallen. — Die gleiche Struktur des lehrenden Aktes halten wir fest, auch wenn wir etwa eine „Gesinnung", eine „Bewertung" oder eine emotionale Haltung als Materie nehmen. Gewiß ist nicht einfach zu sagen, in welchem Sinne und Umfang Religion, Kunst und Tugend lehrbar sind, aber in der vorwissenschaftlichen Anschauung, daß das emotionale Seelenleben übungs-, schulungs- und bildungsfähig sei und daß dabei auch die Lehre mitwirke, steckt doch eine richtige Wegweisung. Was heißt eine Gesinnung lehren, etwa sein Kind zur Höflichkeit erziehen? Wir unterscheiden sofort zwischen der einzelnen Leistung, in der sich die Gesinnung dokumentiert, zwischen ihrem — sehr variablen — Ausdruck und der Gesinnung selbst, ähnlich wie wir zwischen Fertigkeit als Disposition und den einzelnen dazugehörigen Tätigkeiten unterscheiden, beim Wissen zwischen dem Wissensbesitz und seinen Dokumentierungen, zwischen Wissenschaft und einzelnem

Denkakt. Fest steht ferner, daß der Lehrende die Gesinnung, die er lehren will, selbst haben, selbst tätigen muß; nur „preisend mit viel schönen Reden" wird er nicht in dem Stande sein, Impulsierungen zu wirken; niemand kann lehrend und erziehend mehr wirken, als er nicht selbst ist. Es bleibt auch beim lehrenden Akt mit einer emotionalen Materie so, daß die geeignete Kundgabe der Gesinnung, des Wertbewußtseins und Wollens als unmittelbare Inspiration der dispositionell gleichgerichteten Empfänglichkeiten und Fühlfähigkeiten im Zögling wirkt und so eine Höherbewegung seines Verhaltens und Seins anregt.

Die Zusammenfassung ergibt: Wer lehrt, muß selbst etwas tun; (z. B. denken, turnen, handeln) aber diese Tätigkeit, Geistesäußerung ist als Materie des lehrenden Aktes nicht eine selbstzweckliche seelische Realität, wird nicht um ihrer selbst oder um des Handelnden willen geübt, sondern erfährt durch die lehrhafte Einstellung die Degradation zu einem Mittel der Wirkung auf andere, die Formung zu einem erregenden Vorbild, allgemein zu einem Wachstumsreiz für ein noch unentwickeltes Seelenleben. Das im lehrenden Akt enthaltene Seelenleben ist sozusagen nicht eigentlich, sondern nur beispielhaft gemeint, unterscheidet sich darum auch von dem natürlich-schlichten Ablauf durch eine höchst reflektierte Aufgegliedertheit und eine im Ausdruck überall mitsprechende Bewußtheit des Ablaufs. (Fortsetzung folgt.)

* *

Über den Ausbau von Aufnahmeprüfungen, besonders für Aufbauschulen.

Von Michael Kesselring.

A. Bisherige Versuche und Leistungen.

Vor einigen Jahren erschien es nicht ausgeschlossen, daß sich Testprüfungen in breiterem Rahmen in die Auslesepraxis der Schulen Eingang verschaffen könnten. Da selbst ein behördlicher Erlaß in Preußen das psychotechnische Verfahren zuließ, stand einer weiteren Erprobung und Verbreiterung eigentlich nichts mehr im Wege. Trotzdem sind in der Literatur Berichte über die Durchführung von schulischen Eignungsprüfungen und die dabei gewonnenen Erfahrungen selten zu finden. Will man sich ein Bild der mit großem Eifer, Verantwortungsbewußtsein und zugleich auch Enthusiasmus begonnenen psychologischen Prüfverfahren machen, so hat man sich immer noch an die ersten großen Versuche zu halten.

Bei dem heutigen Stand der psychologischen Prüfverfahren kann sich die Schulpraxis derselben bedienen: beim Übergang von der Grundschule zur höheren Schule, von der Volksschule zur Aufbauschule und im Dienste der gewissenhaft geübten Berufsberatung. Die dabei verwendeten Formen sind fast restlos aus dem Forschungsbereich der Intelligenzprüfungen erwachsen und bedienen sich erprobter Testverfahren, die zu zweckdienlichen Testserien oder wohldurchdachten Testsystemen zusammengefaßt sind.

Im weiten Felde der Psychotechnik und in der mehr oder minder eng dazugehörigen Berufsberatungspraxis haben Testprüfungen wohl die breiteste Verwendung gefunden. Sie wurden dabei vielfach variiert und geeicht und suchten nicht nur die theoretische sondern auch die praktische Intelligenz zu erkunden. Die Suche nach brauchbaren stummen Tests und die Notwendigkeit, auch beim kurzfristigen Experiment im Prüfraum vielseitige Beobachtungen anzustellen und charakterologische Züge der jungen Berufsuchenden zu erfahren, lenkten auf die wertvollen Arbeitsproben. Wie weit vorgeschritten die Methodik und Technik dieser Prüf- und Ausleseverfahren ist, beweisen Werke wie die von Bogen, Giese und Baumgarten. Wie groß der Umkreis der geprüften Personen geworden ist, mag man daraus ermessen, daß für ganze Länder (wie Bayern durch A. Huth und Württemberg durch Fr. Giese) Gruppenprüfhefte mit einer Vielzahl von Tests nicht nur zusammengestellt, sondern auch reichlich gebraucht werden. Aus Kreisen der Berufsberater wird dankbar anerkannt, welche wertvollen Aufschlüsse die Psychogramme über viele der Ratsuchenden geben.

In der Praxis des Schullebens selbst sind Prüfungs- und Ausleseverfahren für den Übergang von der Grundschule zur höheren Schule mehrfach erprobt und verwendet worden. Mehr im Dienste der Forschung sind die Leipziger vorgegangen. Das Hamburger Verfahren seit 1918 hat Forschung und lebensvolle Praxis sofort in glücklicher Weise vereinigt, so daß heute das zunächst schulfremd anmutende, rein psychologische Verfahren von der durchgeschulten Lehrerschaft in der Form von schriftlichen und mündlichen Aufgaben zwanglos in den Unterrichtsverlauf eingestellt werden kann. „So vermögen die Tests, ohne daß sie den Vorteil exakter, zahlenmäßig ausdrückbarer Feststellungen verlieren, zugleich das individuelle Fähigkeitsbild des einzelnen Schülers bedeutend zu vervollständigen und zu vertiefen", berichtet W. Stern selbst (diese Zeitschrift 26. Jahrg., Heft 6, S. 293/94). In ähnlicher Weise wie Hamburg führen auch Hische in Hannover und Selz-Lämmermann in Mannheim die Prüfungen der Grundschüler durch, wobei besonders letztere noch der Bewährungsfrage großes Augenmerk schenken. Einem grundsätzlich anderen Verfahren, angelehnt an amerikanische Pauschalprüfungen, reden Bobertag und Hylla das Wort, wozu sie schematisierte, vereinfachte Prüfhefte verfaßt haben, deren Handhabung und Auswertung die Lehrer aller Schulgattungen leicht vollziehen können. Leider stehen bis heute noch genaue Darstellungen von der Verwendung und Bewährung ihres Verfahrens aus. Nach einem Jahresberichte zu schließen, hat Valentiner in Bremen das Berliner Verfahren in großem Maßstabe durchgeführt, so daß bald eine fruchtbringende Diskussion einsetzen wird.

Eine weitere Möglichkeit zur Einführung psychologisch fundierter Eignungsprüfungen in die Schulpraxis liegt vor beim Übergang von den Volksschulen in Aufbauschulen. Doch scheinen hierfür Testprüfungen noch wenig verwendet worden zu sein, da alle darauf bezüglichen Veröffentlichungen mehr Forschungsexperimente als leicht nachahmbare Prüfungsanweisungen darstellen. In dem oben erwähnten Berichte W. Sterns heißt es, daß eine Arbeitsgruppe seines Instituts die nötigen Tests „ständig vorbereitet und eicht", und daß diese Tests in die letztjährigen Aufnahmeprüfungen der Aufbauschule „sinngemäß eingebaut" worden seien. Nun haben neuerdings Bobertag und

Hylla — wiederum nach amerikanischem Vorbild — einen Prüfbogen zur Begabungsprüfung für die letzten Volksschuljahre (Selbstverlag des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, Berlin W 35) herausgebracht, welcher für den Übergang von Volksschülern zur Aufbauschule, aber auch für die Berufsberatung gedacht ist. Da sich nun zwei Verfahren zum Gebrauch bei Aufnahmeprüfungen für Aufbauschulen anbieten, werden wohl bald größere Untersuchungen zu erwarten sein. Uns selbst war es möglich, wenn auch nicht für eine Aufbauschule, so doch für eine Lehrerbildungsanstalt[1], die 13—14jährige Schüler aufnimmt, eine Testprüfung zu erproben, die die Geeignetheit ihres Verfahrens in Ergänzung der üblichen „pädagogischen" Aufnahmeprüfung dartun sollte. Zugleich sollte die bessere oder schlechtere Bewährung jedes der beiden geübten Verfahren mit den Ergebnissen der Zeugnisse im Jahreslauf (nach Ablauf der Probezeit und nach Ablauf des 1. Jahres) untersucht werden.

Bevor zur Darstellung des Testverfahrens — welches keine endgültige Richtigkeit beanspruchen will — übergegangen wird, soll der Vorarbeiten für diese Altersstufe gedacht werden. Zunächst sind solche geleistet worden bei der Erprobung der Altersstaffelsysteme. Für 13—14jährige Jugendliche liegen viele erprobte Tests vor, da bei der Anwendung der Psychologie im Wirtschaftsleben gerade die Eignungsprüfungen zur Gewinnung eines tüchtigen Lehrlingsnachwuchses reichlich verwendet wurden und da auch die wissenschaftlich begründete Berufsberatung viele Tests in ihren Dienst schon gestellt hat.

Für den eigentlichen Zweck des Übertritts in Aufbauschulen sind allerdings in der Literatur wenig Versuche bekanntgeworden. Aus Sachsen liegt der Bericht Schwärigs[2] vor über eine solche Prüfung an einer früheren Kadettenanstalt in Dresden und an einem früheren Lehrerseminar in Schneeberg. Melchior und Penkert[3] berichten über einen Versuch an einem früheren hamburgischen Lehrerinnenseminar, der methodisch hinsichtlich eines Aufsatztests (Bilderbogenbeschreibung) recht gute Winke gibt. Einschlägig ist auch der Bericht Schüßlers[4] über eine Intelligenzprüfung an 13jährigen Volksschülern, die nach 6jährigem Volksschulbesuch in einer „Übergangsklasse" den Anschluß an die Mittelschule erreichen sollten.

B. Darstellung unseres Verfahrens.

1. Form der bisher durchgeführten Aufnahmeprüfungen in Lehrerbildungsanstalten.

Bevor wir das von uns durchgeführte Verfahren schildern, müssen wir die Form der bisher geübten Aufnahmeprüfungen an den Lehrbildungsanstalten — wie sie in Bayern im allgemeinen angewendet wurde — kennenlernen. Es handelt sich dabei keineswegs nur um eine schriftliche Prüfung, wie sie in der Hauptsache beim Übergang in die höhere Schulen verlangt wurde; vielmehr mußte sich jeder Angemeldete auch einer mündlichen Prüfung unterziehen. In der Hauptsache galt es die Leistungsfähigkeit im Gebrauch der kul-

[1] Bayern beginnt jetzt erst den Abbau der noch bestehenden Lehrerbildungsanstalten.
[2] Schwärig, Zwei Begabungsprüfungen, Z. pd. Ps. XXIII. Heft 11/12. 1922. S. 430ff.
[3] Melchior und Penkert, Über die Anwendung zweier psychologischer Methoden bei der Aufnahmeprüfung in ein Lehrerinnenseminar, Z. pd. Ps. XIX. Heft 3/4. S. 11.
[4] Schüßler, Intelligenzprüfungen in der Volksschule. Frankfurt 1926, Diesterweg.

turell wichtigen Fertigkeiten zu ersehen. Zu diesem Zweck wurde die Lösung von Aufgaben in einer Gruppenprüfung mit vorgeschriebener Zeit verlangt und die Benotung nach den bekannten Notenstufen vorgenommen. Die schriftlichen Aufgaben erstreckten sich auf:

1. Aufsatz (2 Std. — meist ein „freier Aufsatz").
2. Rechtschreiben ($^1/_2$ Std. — zusammenhängendes Sprachstück).
3. Rechnen (2 Std. — die wichtigsten bürgerlichen Rechnungsarten).

Aus den „Wissensfächern" wurden schriftliche Aufgaben nicht gestellt.

Die mündliche Prüfung führte stets zwei Prüflinge vor eine Kommission, z. B. Deutsch für sich, Religion und Geschichte, Rechnen mit Erdkunde und Naturgeschichte. Dabei war nicht die Hauptabsicht das Maß der Kenntnisse und des Wissens festzustellen (darüber geben ja die Schulzeugnisse Aufschluß), sondern Auge in Auge, von Mensch zu Mensch die Eigenart und Tüchtigkeit des Prüflings abzuschätzen. Insbesondere konnte dabei die Auffassungsfähigkeit geprüft, die Art „wie etwas einschlägt" und wie der Jugendliche Gedankenentwicklungen mitmachen und weiter verfolgen kann, ersehen werden. Am klarsten trat diese Absicht in der mündlichen Prüfung fürs Deutsche in Erscheinung, wobei ein Lesestück (Gedicht, Fabel) laut vorgelesen werden mußte; nach nochmaligem stummen Überlesen eines Abschnitts oder des Ganzen wurde eine Wiedergabe, frei und mit eigenen Worten, verlangt. Dabei fielen leicht Auffassungsmängel auf, das Verständnis für den Gegenstand leuchtete durch, der Sinn für den Gedankenfortschritt ließ sich erkennen und schließlich konnte der Blick für das Wesentliche erkundet werden, wenn etwa eine Überschrift oder ein Gliederungsgedanke gefunden werden sollte. Daran schlossen sich dann Sprachformübungen, also Aufgaben über das Zerlegen eines Satzes, das Bestimmen von Wortarten, Veränderungen an denselben wurden vorgenommen u. a.

Dabei wurde also nicht nur das Maß eines vorauszusetzenden Wissens geprüft oder die Prüfung zu sehr auf die Lernfähigkeit (auch diese ist eine wichtige Bedingung für Erfolge des intellektuellen Seelenlebens) eingeschränkt, sondern der Grad der allgemeinen geistigen Befähigung auf den wichtigsten Gebieten kultureller Fertigkeiten erkannt, ein vorauszusetzendes Maß von Auffassungskraft und einiger geistiger Selbständigkeit festgestellt — also psychologisch gesprochen: der Intelligenzstand der Anwärter erkundet. Ein bestimmtes Maß von geübten Fertigkeiten und ein entsprechender allgemeiner Begabungsgrad mußte eben von jedem Anwärter für den Lehrerberuf erwartet werden; denn es verhält sich so, wie Kerschensteiner einmal behauptete: „Der intellektuell gering Begabte wird niemals ein guter Lehrer" oder an anderer Stelle: „Der Volksschullehrer muß vielerlei Wissen und mancherlei Können auf geistigem, ästhetischem und technischem Gebiete besitzen."

Nicht vergessen sei noch die Feststellung, daß der Aufnahmeprüfung eine einvierteljährige Probezeit folgte, die auf Grund längerer Beobachtung nochmals die Schultüchtigkeit und Geeignetheit zum Durchlaufen einer solchen Anstalt dartun konnte.

2. Unsere Testprüfung.

a) Ihre Absicht. Wenn zu solchem Verfahren der Aufnahmeprüfung noch eine Eignungsprüfung an 13—14jährigen trat, so sollte diese nicht im Sinne

einer spezifischen Berufseignungsprüfung gehalten sein, sondern mußte sich bescheiden, den Stand der Allgemeinbegabung in ihren wesentlichen Sonderfähigkeiten in Aktion zu bringen und vergleichbare Leistungen zu erreichen. Dazu bietet sich das Mittel der vielerprobten Testprüfungen an. Diese wollen zunächst nur besondere Teiltätigkeiten der schaffenden Seelenfähigkeiten ins Spiel bringen und über diese Aufschluß (z. B. Assoziationen, Gedächtnis usw.) erlangen. Es ist aber klar, daß bei den verschiedenartigen Testprüfungen Zugänge zu den zugrundeliegenden Seelenkräften gefunden werden und besonders zu der Hauptdisposition der intellektuellen Befähigung eines Menschen[1], so daß also eine Kombination der Ergebnisse der Eignungsprüfungen zugleich einen Aufschluß über die allgemeine intellektuelle Befähigung gibt und auch eine Rangierung der Prüflinge mit guten Unterlagen vorgenommen werden kann.

b) Zusammenstellung der Tests. Als Hilfsfunktionen der Intelligenz haben besonders die Aufmerksamkeit und das Gedächtnis zu gelten; die eigentlichen Hauptfunktionen sind in den höheren geistigen Leistungen des In-Beziehungsetzens, Vergleichens, Schlüsseziehens, des Kombinierens, der Sachgemäßheit und der Sinnerkenntnis zu erblicken. Daher sollten geprüft werden Gedächtnis, Aufmerksamkeit, höhere geistige Leistungen. Im engsten Anschluß an die in Deutschland von den Psychologen in theoretischen Studien gewonnenen und von den praktischen Psychologen und Pädagogen zur Verfügung gestellten, geeichten Tests wählten wir folgende Zusammenstellung:

I. Gedächtnis:

Die beiden ersten Teste prüfen das unmittelbare, die beiden nächsten das dauernde Behalten.

1. Merkfähigkeit für Sätze (etwa 26—30silbig),

z. B. „Das scheue Reh ergreift sogar beim Knacken dürrer Zweige rasch die Flucht." (17 Silben.)

„Das Licht pflanzt sich viel rascher fort als der Schall; deswegen nehmen wir auch den Blitz schon lange vor dem Donner wahr." (27 Silben.)

Die Instruktion verlangt, daß die Sätze wortwörtlich wiederzugeben seien. Sofort nach dem zu Ende gesprochenen Satz erfolgt die Niederschrift. Die Auswertung erfolgt nach Silben; Mittelwert 40.

2. Sätze nach dem Sinngehalt. In der Instruktion wird gesagt, daß Sätze folgen, die so umfangreich sind, daß sie nicht nach dem Wortlaut wiedergegeben werden können.

z. B. „Die Gelegenheit, den Menschen große Dienste zu erweisen, ist nicht sehr häufig. Dagegen kann man auf Schritt und Tritt jemanden eine kleine Freude bereiten und wenn es auch bloß ein freundlicher Gruß wäre." (5 Hauptpunkte.)

„Die Bücher sind die großen Schätzehüter des Menschengeschlechts. Das Beste, was je gedacht und erfunden wurde, bewahren sie aus einem Jahrhundert in das

[1] Über den theoretischen Standpunkt des Verfassers vgl. die 1922 niedergeschriebene Monographie „Intelligenzprüfungen und ihr pädagogischer Wert", Leipzig, Nemnich 1923 und einen Aufsatz „Grundsätzliches zur Prüfungsfrage" in der Zeitschrift „Bayrisches Bildungswesen" 1928/29.

andere und sie verkünden alles, was auf Erden einst lebendig war." (6 Hauptpunkte.)

3. Merkfähigkeit für je drei logisch verknüpfte Worte.[1] Im ganzen werden zehn solcher Worttripel gegeben und eingelernt. Ausgangsbeispiel ist etwa Dieb — Fenster — Wunde. Die Instruktion weist auf den Zusammenhang hin: Ein Dieb will einen Einbruch verüben, wobei er das Fenster zerschlagen muß und dabei starke Wunden erhält. Nach jeder Zusammenhangsgruppe läßt man einige Sekunden Pause zur Besinnung und wiederholt die Wortfolge nochmals. Dann wird die nächste Folge genannt usw. Nach der Darbietung aller Gruppen wird die ganze Folge nochmals rasch vorgesprochen. Nach etwa einer halben Stunde (zwischen zwei anderen Tests eingeschoben) erfolgt die Reproduktion, jedoch in anderer Reihenfolge, wobei das erste Glied schon vorgegeben ist. Man wechselt dabei mit konkreten und mehr abstrakten Sinngehalten ab, z. B.

Regen — Wachstum — Frucht Fremde — Heimweh — Rückkehr
Treppe — Dunkelheit — Beinbruch Fleiß — Verdienst — Wohlstand.

Auswertung erfolgt nach der Zahl der richtig wiedergegebenen Wörter (Höchstzahl 20). Sinngleiche Wörter können als ganz oder halb richtig gewertet werden. Mittelwert bei 11.

4. Memorieren von Fremdwörtern. Es handelt sich um das Einlernen zweisilbiger lateinischer und deutscher Wörter. Das Material (genau nach Schüßler a. a. O.) war folgendes:

pictus — gestickt	3	5	justus — gerecht	1	4
sine — ohne	9	1	costa — Rippe	10	2
vortex — Strudel	6	7	autem — aber	7	9
sidus — Gestirn	8	8	sacer — heilig	2	6
infra — unten	5	3	eques — Ritter	4	10

Die Wörter hat man am besten vorher an die Wandtafel geschrieben und verdeckt. Einmal liest sie der Lehrer vor, nachdem er angekündigt hat, daß lateinische Wörter gelernt werden sollen und ihre Bedeutung zu merken sei. Dann sprechen die Prüflinge halblaut im Chor mit (im ganzen dreimal durch), schließlich liest der Lehrer die Reihe nochmals rascher herunter.

Sofort werden die deutschen Wörter in der oben mit Zahlen angegebenen Folge genannt, die Prüflinge haben das entsprechende lateinische Wort aufzuschreiben. Am Ende aller Teste kommt nochmalige Reproduktion, wobei die lateinischen Wörter zuerst genannt werden (Reihenfolge siehe oben 2. Zahlenreihe!).

Bewertung: Jedes richtige Wort erhält 1 Punkt, jedes ähnlich klingende $^1/_2$ Punkt. Mittelwert etwa bei 4,5 (vgl. unten!).

II. Aufmerksamkeit.

Zur Untersuchung derselben bieten sich zwei Grundformen an: der Durchstreicheversuch Bourdons (in Zeitungs- oder Broschürentext sind in verschieden langer Gesamtdauer beispielsweise alle a, n, s durchzustreichen, wobei jeweils nach 2—3 Minuten ein Zeichen gesetzt wird) oder das Ausführen einfacher Addi-

[1] Ausführliches Material zu diesen drei angeführten Testen bei Stern-Wiegmann, Methodensammlung zur Intelligenzprüfung. Leipzig, Barth. 3. Aufl.

tionen von einstelligen Zahlen nach Kräpelin. Beide Verfahren sind vielfach verändert worden. Ihr Gebrauch ist so durchgebildet, daß nach einem Einübungsstadium erst meßbare Leistungen verlangt werden. Um nun die Konzentration der Aufmerksamkeit sowohl wie ihre Verteilungsfähigkeit messen zu können, läßt man nach der Anpassungszeit an die ungewohnte Tätigkeit etwa drei Minuten lang das Durchstreichen oder Addieren durchführen, sodann weitere drei Minuten arbeiten mit Störung (Zahlen dazwischen rufen) und schließlich nochmals drei Minuten arbeiten, wozu gleichzeitig eine Geschichte, die nachher in ihren wesentlichen Zügen schriftlich wiederzugeben ist, vorgelesen wird.

Für Zwecke der Berufsberatung hat Dr. Huth für 13—14jährige statt der Kräpelinschen Addiermethode das Malnehmen zweistelliger Zahlen erprobt, z. B. 29 . 4 = , 36 . 3 = , 47 . 8 = , 83 . 4 = usw. Als Grundmaß gilt die erste exakte Dreiminutenleistung; nur die richtigen Resultate gelten dabei. Nun vergleicht man die Zahl der richtigen Multiplikationen in den drei Minuten mit den Störungen und berechnet den Prozentwert. Ebenso, um die Verteilungsfähigkeit zu erkunden, die Gesamtzahl beim Dreiminuten-Rechnen mit Vorlesen der Erzählung; auch hierbei Prozentberechnung auf das Dreiminuten-Rechnen ohne Störung. Am Beispiel

a) Rechnen ohne Störung = 25 Aufgaben richtig
b) Rechnen mit Störung 25 Aufgaben richtig
Prozentwert (für Konzentration) = 80%
c) Rechnen mit Geschichte 25 Aufgaben richtig
Prozentwert (für Verteilungsfähigkeit) = 100%.

Um innerhalb einer geprüften Gruppe nun Punktwerte austeilen zu können, schlägt Huth als Ausgangspunkt das arithmetische Mittel aus den Leistungen der Vpn. vor, also:

$$\frac{\text{Summe der Einzelwerte}}{\text{Anzahl der Vpn.}}$$

. Sodann die Errechnung der durchschnittlichen einfachen Abweichungen (vom arithmet. Mittel) =

$$\frac{\text{Summe der Abweichungen}}{\text{Anzahl der Vpn.}}$$

. Dann wird das arithmetische Mittel (M.) = 50 gesetzt; M. — durchschnittliche Abweichung (ε) = 25; M. $- 2\varepsilon = 0$; M. $+ \varepsilon = 75$; M. $+ 2\varepsilon = 100$ (siehe Stern-Wiegmann S. 480).

Freilich hat dieses Prüfverfahren manche Bedenken. Die Schulung im mechanischen Rechnen ist zu ungleich, die erreichte Rechenfertigkeit selbst sehr verschieden. Auch die Schreibgeschwindigkeit spielt eine Rolle. Besonders aber ist schwer dahinter zu kommen, ob die Vpn. bei den Störungsversuchen und beim Vorlesen der Geschichte nicht plötzlich den Trick des schriftlichen Rechnens verwenden (während sie vorher erst die Zehner multipliziert und dann die Einer xx.) und damit Prozentzahlen über 100 hinaus leicht erreichen, trotzdem die Verteilungsfähigkeit der Aufmerksamkeit vielleicht eine geringe ist. Daher würden wir künftig lieber zu Schulzes Rechenheften (in Anlehnung an Kräpelins Addition) oder zum Sterzinger-Test greifen.

III. Höhere intellektuelle Fähigkeiten.

1. Assoziationsvermögen. Ähnlich wie bei den früher viel geübten

Reizwortversuchen sollen die Vpn. auf ein gegebenes Wort hin möglichst rasch und richtig viele damit in Zusammenhang stehende Wörter niederschreiben. Ein Beispiel wird durchgesprochen, etwa Reizwort: Uhr; also Zifferblatt, Zeiger, Gehäuse, Uhrwerk usw. Nun gibt man sechs Wörter vor und läßt etwa bei jedem eine Minute Zeit. Gewählt waren (im Anschluß an Huth): Stadt, Ordnung, Reise, Faulheit, Streit, Schwäche. Bewertung: Gesamtzahl der angeführten Wörter, bezogen auf den Mittelwert der Gruppe.

2. Analogietest:

Beispiele: Lampe — Licht; Ofen
Wolle — Schaf; Milch — bekannt — Gegenwart; unbekannt —
Jahr — Frühling; Menschenleben —

Es ist also zu 3 gegebenen Begriffen die vierte Proportionale zu suchen, dabei muß natürlich der gesuchte Begriff zu dem dritten in demselben logischen Verhältnis stehen wie der zweite zum ersten. Der 4. Begriff muß also selbständig gefunden werden.

Im Gegensatz zu dieser „produktiven" Analogiemethode wird auch ein „kritisches" Analogieverfahren vielfach angewandt, bei dem aus einer gegebenen Reihe der entsprechende Begriff ausgesucht werden muß und nur unterstrichen zu werden braucht. Z. B. waschen: Gesicht — fegen: (sauber, Fußboden, Besen, Seife); Meer: Teich — tief: (klein, flach, See, rund); Lampe: leuchtet — Ofen: (brennt, wärmt, Kohle, raucht); süß: Geschmack — rot: (Blut, Zucker, Farbe, grün).

Das Hamburger psychologische Laboratorium hat viele solcher Analogieteste der 1. Art erprobt, aus denen dann leicht 10 Aufgaben zusammengestellt werden können. Bewertung nach der Zahl der richtigen Lösungen. Mittlerer Wert: 5,2.

3. Rechnerisches Denken: Diese Proben sind erst seit einigen Jahren bekannt und wollen den Prüfling das Prinzip im Aufbau von Zahlenreihen finden lassen, wonach er die Reihen selbst fortzusetzen hat. Beispiele:

— — 27, 24, 21, 18 — —
— — 8, 10, 13, 15 — —
— — 28, 25, 21 — —
— — 162, 54, 18 — —

Auch hier wählt man am besten 10 Reihen aus und wertet die Zahl der richtigen Lösungen.

4. Textlückenergänzung. Von dem Psychologen Ebbinghaus eingeführt und als Kombinationstest gerne bezeichnet. Zahllose Texte sind versucht worden. Zuerst ließ man Lücken verschiedener Art (Silben, Wörter, — Zeitwörter, Dingwörter — seit Lipmann-Minkus für höhere Lebensalter besonders Ausfall der Konjunktionen); allmählich scheint man mehr zur Ausfüllung von Lücken verschiedener Art zu neigen und möchte nicht nur die sprachliche Gewandtheit zur Entfaltung reizen, sondern zugleich auch die Auffassungsgabe und das sachliche Verständnis prüfen. Damit wird zugleich versucht die allgemeine Intelligenz zu erfassen. Da wir selbst mit einem neuartigen Lückentest[1] gute Erfahrungen gemacht haben, haben wir denselben verwendet.

[1] Ein erprobter Lückentest. Jugend und Beruf, 3. Jahrg. Heft 3.

Eine wahre Geschichte.

Ein Reisender einer auswärtigen Wäschefirma besuchte vor Weihnachten ..... Arbeiterfrau. ..... zeigte ihr gute Wollhemden. Da dieselben ihr gefielen, ... sie für ihren Mann zur Probe 2 Hemden zu je M. 3.75. Der Reisende schrieb ..... Bestellzettel und ..... ihn der Frau ..... Unterschrift vor. Blind unterschrieb ..... den Zettel, ... ihn durchzulesen. Der Reisende sagte noch, daß nach einer Woche die Sendung gegen Nachnahme von der Post ..... werde. Die Frau hielt den Geldbetrag von ..... M. bereit. Nach ein paar Tagen ..... der Postbote ein Paket. Die Firma schickte ..... 6 Hemden und die Frau sollte ..... M. zahlen. In ihrer ..... nahm sie die Sendung an. Da sie nicht ..... Geld hatte, borgte sie sich von ..... Hausfrau den ..... Betrag. Noch am selben Abend wandte sie sich ..... an das Geschäft. Da kam ....., daß der von ihr ..... Bestellzettel auf 6 Hemden ..... Ihre Beschwerde war ..... unnütz. Darum merke:
..... lesen ..... unterschreiben.

Die Auswertung berücksichtigt die Zahl der richtigen und noch zulässigen Ausfüllungen, zieht die falschen Ausfüllungen in Betracht und bewertet die gute Lösung der schwierigen Stellen doppelt.

c) Winke über Instruktion und zeitliche Verhältnisse.

Bei der Durchführung solcher Gruppenprüfungen müssen natürlich wohl überlegte und formulierte Instruktionen ausgearbeitet sein, so daß bei der Lösung der Aufgabenreihen kein Wort, auch auf Anfrage hin, mehr zu sagen ist. Ist der Lösungsweg geklärt, dann soll eben die individuelle Leistungsfähigkeit in ihre Rechte treten. Ebenso sind die Arbeitszeiten genau einzuhalten, nach deren Ablauf sofort zum nächsten Test geschritten wird. Wir hielten folgende Arbeitszeit ein (also Zeit für die Lösung, Instruktion nicht berechnet):

Gedächtnis 1 und 2 = etwa 1 Minute
„ 3 und 4 = etwa 2 Minuten

Aufmerksamkeit 2 mal je 1 Minute zur Einübung, dann die obengenannten 3 mal 3 Minuten-Leistungen.

Niederschrift der Geschichte	= 5	Minuten
Worttripel lösen	= 3	„
Fremdwörter niederschreiben	= 3	„
Assoziationen	= 6	„
Analogietest	= 4	„
mathem. Denken	= 6	„
Lückentest	= 6	„

Danach ergibt sich als Gesamtdauer dieser Testprüfung mit Einbeziehung der Vorbereitungen (Überschreiben mit Namen, Geburtsdatum, aus welcher Schule und Klasse, schon Fremdsprache getrieben und Namen und Stand des Vaters) und der Zeit für die jeweilige Instruktion eine Zeit von $1^1/_2$ Stunden, wenn ohne Pause durchgearbeitet wird. Am besten liegt eine solche Prüfung zwischen 9—11 Uhr, also in der 2. und 3. Vormittagsstunde.

d) Feststellung des Gesamtergebnisses.

Bei jeder Testlösung stellt man zunächst die Zahl der richtig gelösten Punkte fest. Dann erfolgt die Feststellung des arithmetischen Mittels und der Abweichung für diesen Test und danach die Zuteilung von Werten von 0—100, wodurch eine reichere Differenzierung als mit 5 Notenstufen möglich ist. Nach Benotung aller Lösungen wird eine Generalübersicht gefertigt und die Gesamtnotensumme für jeden Prüfling festgestellt. Diese wiederum ermöglicht leicht die Rangierung der geprüften Gruppe.

Diese einfache Summierung könnte als recht mechanisches Verfahren erscheinen, da die Wertigkeit oder das Gewicht jeder einzelnen Aufgabe gleich genommen ist. Doch ist gerade unsere Zusammenstellung so gewählt, daß die höheren intellektuellen Fähigkeiten nicht zu kurz kommen; sind doch dafür allein 4 Teste eingesetzt, wozu noch die Merkfähigkeit für die 3-Wortgruppen genommen werden kann; wenn man will, auch die Wiedergabe der wesentlichen Punkte der größeren Sätze. (Die Auffassung der Geschichte, die zur Prüfung der Verteilungsfähigkeit der Aufmerksamkeit verwendet war, mußten wir für die Gesamtbewertung weglassen, da die vorgesehene Zeit bei der großen Verschiedenheit der Herkunft unserer Prüflinge aus Stadt und Land und bei der ungleichen Schreibfertigkeit zu knapp bemessen war.) Das mechanische Gedächtnis ist also zweimal vertreten, ebenso die Aufmerksamkeit zweimal, sodaß einfache höhere Denkfähigkeiten sechsmal mitsprechen. Dadurch glaubten wir von einer verschiedenen Wertigkeit der Einzelteste Abstand nehmen zu können.

e) Kritischer Rückblick.

Eine kritische Beleuchtung unserer Testserien wird erkennen, daß zu sehr die Formen des reaktiven geistigen Verhaltens berücksichtigt sind; weiterhin, daß bei den Lösungen auch die sprachliche gute Schulung vorausgesetzt sei. Besonders wird man eine zusammenhängende selbständige Gedankenentfaltung durch einen hiefür geeigneten Test vermissen. (Dies leistet z. T. die Aufsatzprüfung.) Gewiß gibt es auch noch andere bessere Tests. Aber man soll nicht alles in eine monströse Testprüfung pfropfen, die gleich 4 Stunden dauert oder gar Vor- und Nachmittag beansprucht — wie es oft zum Mißkredit der Sache geschehen ist — und deren Auswertung allein ein halbes Jahr verursacht. Auch muß die Möglichkeit bestehen, falls solche Testprüfungen in Ergänzung des bisherigen Aufnahmeverfahrens mehrfach durchgeführt werden, in aufeinanderfolgenden Jahren Parallelserien und auch neuartige Formen bereit zu haben, daß nicht auch hier ein vorheriger Drill zur Prüfung möglich ist. Mit einer einigermaßen abgerundeten Testserie muß man einmal beginnen und sie in ihrer Brauchbarkeit durch Jahre verfolgen. Das Bessere wird sich dann schon von selbst durchsetzen.

f) Vorschläge für andere Prüfmittel.

Welche anderen Testverfahren sich empfehlen werden, sei nur kurz berührt. Zur Prüfung des Gedächtnisses lassen sich andere Sätze leicht finden; sie dürfen länger sein als die von uns verwendeten und dem unmittelbaren Behalten mehr zumuten. Statt der Worttripel lassen sich Wortpaare verwenden (dann 20 Paare!). Auch kann die Variation gewählt werden, 30 Worttripel nur

einmal vorzusprechen und dann sofort die Reproduktion zu veranlassen. Das Lernen fremdartiger Wörter nach Schüßler kann abwechseln mit dem von Schwärig mitgeteilten Test, welcher nach einem Musterbeispiel die Deklinationsformen von gotischen Substantiven wiedergeben läßt. Die Prüfung der Aufmerksamkeit empfiehlt sich vielleicht mehr mit den verschiedenen Formen des geänderten Bourdonschen Durchstreicheversuchs (siehe Stern-Wiegmann) oder — was wir selbst schon erprobten — mit dem Additionsverfahren der bequem zu handhabenden Schulze'schen Rechenhefte für psychologische Zwecke (Leipzig, H. Dürr, Stück 20 Pfg.,) Hinsichtlich der höheren Denkleistungen kann der Analogietest in der obengenannten 2. Form Verwendung finden. Mit gutem Erfolg sind auch die Definitionsteste zu verwenden, die auch Schwärig und Melchior-Penkert in ihr Verfahren eingestellt hatten; diesem Teste ist in meiner eigenen Arbeit über die Intelligenzprüfungen[1] bezüglich der Absicht, der psychologischen Grundlagen und deren Auswertung im Anhang eine besondere Studie gewidmet. Weiterhin bieten der Schematest, der Telegrammtest (Brief in Telegramm verwandeln) und die (weil subjektiver Beurteilung unterliegend) schwieriger auszuwertende Dreiwortmethode ihre Dienste an. Sehr wichtig scheinen uns aber noch 2 Testprüfungen, die Einblick in kompliziertere Denkleistungen geben, freilich auch enger in die praktische Arbeit unserer Schulen eingebaut sind = hinsichtlich des mathematischen Denkens das Rechnen im 5er oder 6er-System, hinsichtlich des kombinierenden Denkens und ihm dienender sprachlicher Darstellung der Aufsatz zu Bilderfolgen, die eine geschlossene Handlung darstellen; den Ablauf und tieferen Sinn der Handlung haben die Prüflinge selbst zu finden, ebenso die passende Überschrift. Für 10jährige hat das Institut des Leipziger Lehrervereins die Bilderfolge „Das Wiedersehen" zugrunde gelegt.

g) Das Testverfahren nach amerikanischem Muster.

Neben diesen in Deutschland geübten Verfahren, die trotz aller Gegensätze in Einzelheiten doch in ähnlicher Form zusammengestellt sind wie unsere Testprüfung, wird neuerdings dem in Amerika verwendeten Testheftverfahren bes. nach dem Muster des Psychologen Otys durch Bobertrag und Hylla das Wort geredet. Das Heft ist sehr handlich und einfach gehalten und hat 4 Seiten Umfang, wobei die 1. Seite der Instruktion mit Beispielen dient und die folgenden 3 Seiten das gesamte Aufgabenmaterial enthalten.

Während beim deutschen Verfahren die Aufgaben in Gruppen zusammengeschlossen sind, von denen jede einer gewissen Seite der Intelligenzbetätigung entspricht, gibt das amerikanische Verfahren (so wollen wir das Verfahren Bobertag-Hyllas kurzweg nennen) die Aufgaben in buntem Wechsel; also folgt auf die Aufgabe, das Gegenteil eines Begriffes unter 5 zur Auswahl gestellten Wörtern zu suchen und zu unterstreichen, die neue Aufgabe, den Sinn eines Sprichwortes unter 3 verschiedenen Auslegungen zu bestimmen und zu unterstreichen, dann reiht sich eine Rechenaufgabe an, worauf sofort etwa eine Analogie in der obengenannten Weise zu bestimmen ist usw. Im ganzen sind 75 Aufgaben gestellt, die in buntem Durcheinander Rechenaufgaben, Verstandesfragen, Sprichwortbedeutungen, logische Ordnungen, Analogien usw. bringen, darunter auch

[1] a. a. O.

einige Aufmerksamkeitsteste i. S. von primitiven Mehrfachhandlungen. Wenn wir richtig geordnet haben, dürfte sich folgende sachliche Zusammenstellung ermöglichen lassen:

1. Rechenkenntnis — 7 Aufgaben (1, 12, 23, 28, 40, 50, 75).
2. Sogenannte Verstandesfragen — 7 Aufgaben (6, 10, 16, 26, 27, 36, 68).
3. Sprichwortbedeutung — 6 Aufgaben (22, 34, 44, 64, 65, 66).
4. Sachlich-logische Entscheidungen (Begriffe auswählen — 10 Aufgaben (3, 9, 11, 19, 29, 30, 33, 43, 49, 60).
5. Wortsinn genau festlegen — 8 Aufgaben (7, 38, 48, 53, 55, 58, 63, 71).
6. Gegenteil suchen — 6 Aufgaben (5, 18, 31, 37, 69, 73).
7. Logische Ordnungen — 7 Aufgaben (8, 15, 21, 42, 54, 59, 67).
8. Analogien — 10 Aufgaben (2, 4, 14, 24, 39, 45, 52, 57, 61, 70).
9. Schlüsse ziehen — 7 Aufgaben (20, 35, 46, 56, 62, 72, 74).
10. Aufmerksamkeit — 7 Aufgaben (13, 17, 25, 32, 41, 47, 51).

Die Absicht geht dahin, das Maß von Begabung („wir wollen sehen, wie gut du nachdenken kannst") in einfacher Zahlenangabe festzustellen, also das Mehr oder Weniger an Begabung innerhalb einer Gruppe. Das Testheftverfahren soll für die Praxis leicht zu handhaben sein, nicht viel Zeit zur Durchführung der Prüfung selbst beanspruchen (30 Minuten eigentliche Arbeitszeit ohne jede Zwischenbemerkung) und einfach, rasch und möglichst frei von Willkür auszuwerten sein. Es wiegt der quantitative Gesichtspunkt bei der Auswertung bis jetzt allein vor, während die qualitative Betrachtung, die zur richtigen Beurteilung des einzelnen Prüflings so überaus wertvoll ist, ganz außer acht gelassen wird. In der Tat sträubt sich feineres psychologisches Verständnis gegen eine solche Vergröberung der psychologischen Würdigung der Prüfungsleistungen und tieferes pädagogisches Interesse, das der vergleichenden Betrachtung der Individuen und ihrer Gesamthaltung nachgehen möchte, stößt sich an der ausschließlich geübten äußerlichen Bezifferung. Doch sind die Verbreiter des Verfahrens solcher Grenzen sich bewußt, wie die Kontroverse mit W. Stern zeigte; ihr Prüfheft soll nur einen ersten Versuch darstellen und nur neben anderen Prüfverfahren in Betracht kommen.

Einige Vorzüge gegenüber dem deutschen Verfahren — abgesehen vom tatsächlichen Zeitgewinn — sind nicht abzustreiten. Zur Lösung der Aufgaben des Testheftes ist ein ziemliches Maß von Selbständigkeit und Zutrauen zu sich selbst erforderlich; qualitative Auswertung läßt auch den geistigen Arbeitstypus mit einiger Zuverlässigkeit erkennen, z. B. ob der Prüfling stetig fortschreitend arbeitet, zuverlässig bleibt oder ob er fahrig und in schwankender Weise an den Aufgaben herumprobiert, ob er Schwierigkeiten stets aus dem Wege geht oder zäh an der Lösung verharrt, bevor er fortschreitet. Schließlich offenbart die bunte Mischung der Aufgaben auch eine gewisse Beweglichkeit des Geistes, die beim deutschen Verfahren nicht so scharf in die Augen fällt. Dann hat das Testheftverfahren noch den nicht zu unterschätzenden Vorteil, daß fast keine Schreibarbeit zu leisten ist, nur Striche zu machen oder Zahlen einzutragen sind, weshalb Vorübung, Schreibgeschwindigkeit und solche Fehlerquellen keine Rolle spielen. Innerhalb der Gruppenleistungen differenziert es auch sehr reich, was allerdings vom deutschen Testserienverfahren auch gelten muß.

(Fortsetzung folgt.)

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Das bildnerisch gestaltende Kind.

Die Zukunft der frühen Erziehung liegt in der sinnvollen Übertragung von Prinzipien der Arbeitsschule auf die frühe Kindheit. Diese Übertragung wird gelingen auf Grund der neuen Ergebnisse der Entwicklungspsychologie. Einer Pädagogik des Kleinkindes, die dessen schöpferische Kräfte, so wie es die Arbeitsschule für das Schulkind will, voll einsetzen möchte, hat die Kinderpsychologie der Gegenwart weit mehr zu bieten als die Erzieher noch sehen. Die neue Kinderpsychologie hat diese Kräfte des Kleinkindes aufzudecken begonnen, und zwar mit den strengsten Methoden: den experimentellen. Die Zeit ist vorbei, da das psychologische Experiment nicht an die höheren und höchsten geistigen Funktionen heranreicht. So ist der kindespsychologische Versuch weit über die Sinnestätigkeiten des Kindes hinaus z. B. in Sprache und Denken und in das bildnerische Gestalten des Kleinkindes eingedrungen, also in sein Zeichnen, plastisches Formen und Bauen.

Die folgenden Ausführungen gaben, begleitet von etwa 120 Lichtbildern, einen gedrängten Überblick über die hierher gehörigen Forschungsergebnisse der entwicklungspsychologischen Abteilung des Psychologischen Instituts der Leipziger Universität. Die vorgetragenen Befunde sind zum großen Teil noch unveröffentlicht, stehen durchweg in engstem Zusammenhang miteinander und werden sämtlich in einem besonderen Bande der Neuen Psychologischen Studien, die Felix Krueger in Gemeinschaft mit seinen Mitarbeitern herausgibt, erscheinen. Dieser Band wird den Gesamttitel „Das bildnerische Gestalten des Kindes" tragen.

I. Am eingehendsten wurde über vieljährige Versuche über das Zeichnen der Kinder nach stereometrischen Körpern und einfachen ebenen Figuren berichtet. Besonders bewährten sich in diesen Untersuchungen Modellkörper mit farbigen Flächen, auch die Markierung einzelner Körperflächen durch besondere Zeichen. Ihre Wiedergabe in der Kinderzeichnung ergab mannigfaltigen beweisenden Aufschluß über die Eigentümlichkeiten frühkindlicher Wahrnehmung und Darstellung. Bei den ebenen Figuren leistete ähnliche Dienste die Heraushebung einzelner Teile der Vorlagefiguren durch besondere Farbe. Die sicherste Auskunft aber über die frühkindliche Auffassung dieser Modellkörper und Figuren und den zuverlässigsten Kommentar für die entsprechenden Kinderzeichnungen gab die Methode des sog. Darstellungsvergleichs, bei welcher das Kind seine eigene Zeichnung mit den Zeichnungen anderer Kinder nach demselben Gegenstande auf ihre Richtigkeit hin zu vergleichen hat. Hierbei rechtfertigt das sich frei aussprechende Kind die primitiven Darstellungsarten in der Regel sehr unmißverständlich und enthüllt uns, wie bei keiner anderen Methode, die Motive und Prinzipien kindlicher Auffassung und Wiedergabe. (Einige Abbildungen hierzu in: H. Volkelt, Fortschritte der exper. Kinderpsychologie, Jena 1926.)

Es zeigte sich, daß das Kleinkind die Dinge im allgemeinen weit ganzheitlicher auffaßt und wiedergibt, als man bisher annahm. So wird sehr häufig die Walze nicht als eine Summe oder ein Gefüge von Mantel und Schnittflächen, sondern als Oval wiedergegeben, und wenn der Würfel als Quadrat gezeichnet wird, so bedeutet dieses Quadrat häufig nachweislich nicht eine einzelne Würfelseite, sondern den komprimierten Ausdruck der allseitigen Quadrathaftigkeit des

Würfels. Ein weiterer Hauptzug der Kinderzeichnung ist, daß sie vielfach die gegebene Raumform (z. B. die Spitzen von Rhombus, Dreieck und Kegel, die Ecken des Würfels, die Teilquadrate einer Gitterfigur) nicht unmittelbar und objektgemäß wiedergibt, sondern mittelbar und vorwiegend wirkungsgemäß. D. h. der Gegenstand wird nicht in seinem isolierten mathematisch-physikalischen Sosein abgebildet, sondern das Kind drückt die Wirkungsweise des Gegenstandes auf andere Gegenstände und besonders auf es selbst aus, wobei taktil-motorische Qualitäten sehr im Vordergrunde stehen (Spitzigkeit, Löcherigkeit usw.; A. Schwarz). So ist der graphische kindliche Ausdruck dem Expressionismus verwandt, insofern als auch dieser nicht so sehr die äußere Erscheinung der Dinge, als vielmehr unmittelbar ihr Wesen und die ganze Auseinandersetzung des Betrachters mit diesem Wesen auszudrücken sich müht.

Diese starken Eigentümlichkeiten des frühkindlichen „Stils" wurden alsdann vorzüglich an drei Sonderbeispielen weiter erläutert: 1. an einer vielgliedrigen experimentellen Untersuchung der Erscheinungen der kindlichen Raumverlagerung, die H. Burkhardt im Leipziger Institut soeben abgeschlossen hat; 2. an einer umfangreichen Arbeit von Lotte Hoffmann (aus demselben Institut), welche dieselben Figuren, die bisher dem nachzeichnenden Kinde beliebig lange dargeboten wurden, kurzzeitig exponierte und zugleich vom Nachzeichnen zum Nachlegen aus gegebenem metallenen Legematerial überging; 3. an einer Untersuchung des Vortragenden, in welcher dieselben Figuren von den Kindern nach nur taktiler Darbietung gezeichnet wurden. — Besonders diese beiden letzten Untersuchungen führten den Referenten dazu, die Kennzeichnung gewisser Züge der frühkindlichen Wiedergabe als einer „symbolischen" Ausdrucksweise — in eingehender Kritik des Symbolbegriffes — fallen zu lassen und statt dessen jene frühkindliche Auffassungs- und Ausdrucksweise als vorgegenständlich und zugleich übergegenständlich zu charakterisieren (vgl. hierzu die Ausführungen desselben Referenten auf dem Heilpädagogenkongreß Leipzig 1928).

II. Zur kindlichen Plastik wurden nach einem Seitenblick auf die soeben erscheinenden wertvollen Beobachtungen von Marta Bergemann-Könitzer über „Das plastische Gestalten des Kleinkindes" (Z. f. ang. Psychol. 1928) kurz über neue vielschichtige Versuche, die im Leipziger Institut unter Graf v. Dürckheim von S. Gantschewa durchgeführt wurden, berichtet. Sie bestätigen u. a., wie bezeichnend es für die frühkindliche Auffassung und Wiedergabe eines Gegenstandes (Specht, Eichhörnchen, stereometrische Gebilde) ist, daß eine einzelne unter den Komplexqualitäten des Gegenstandserlebnisses dieses fast restlos beherrschen kann (z. B. die „Schnabelhaftigkeit" das Spechterlebnis), so daß die Darstellung des betr. Gegenstandes völlig im Ausdruck eines einzelnen seiner Wesenszüge (und der Auseinandersetzung des Kindes mit ihm) aufgehen kann. Auch hierbei werden meist nur scheinbar einzelne Teile oder Züge als solche wiedergegeben, vielmehr wird häufig im Einzelteil oder Einzelzug unmittelbar das Ganze ausgedrückt. (Die Kennzeichnung einer derartigen Darstellungsweise durch die Formel „pars pro toto" genügt durchaus nicht.)

III. Anknüpfend an Otto Scheibners vieles schon vorwegnehmende Bauversuche von 1916 erläuterte der Vortragende an Lichtbildern nach Beobachtungen in der Familie und im Kindergarten die beiden Hauptarten frühkindlichen

Bauens: a) Bauten, die nahezu oder völlig frei sind von sachlicher Bedeutung, die also weder Häuser noch Kirchen noch andere bekannte Baulichkeiten vorstellen (sachsinn-freie oder sachsinn-arme Bauten); b) Bauten mit Sachsinn (Lokomotive, Flieger, Segelschiff, Brücke, Haus usw.). — Die erste Art besteht in sachsinn-freien Formspielen und vermag sich bei vielen Kindern, ohne jede Anregung Erwachsener, bei geeigneter Wahl des Baumaterials zu wucherndem Reichtum der formalen Gliederung zu entwickeln. Besonders reizvoll sind auch die häufigen Übergangsformen zwischen sachsinn-haltigen und sachsinn-freien Bauten: vielfach werden rein formale Motive sekundär gegenständlich gedeutet oder umgekehrt wachsen gegenständliche Motive zu Formspielen aus.

Als pädagogische Folgerungen ergeben sich: Weder beim Zeichnen und Stäbchenlegen noch beim Tonen oder Bauen bedarf das normale Kleinkind des Musters in Gestalt der Vorlagen oder des Vormachens durch Erwachsene. Vielmehr gefährden die bekannten und noch heute in Familie, Kindergarten und Grundschule so viel verbreiteten Verfahren des Vorzeichnens und Vormalens oder des Bauenlassens nach Vorlagen die Entstehung der geschilderten wertvollen unverfälscht kindlichen Leistungen. Schon die Kritik am kindlichen Werk oder das bloße Fragen nach seiner — oft gar nicht vorhandenen oder doch sprachlich nicht ausdrückbaren — Bedeutung zerstört häufig das Vertrauen des Kindes auf seine Ausdruckskraft, seinen beneidenswerten Wagemut der Darstellung, seine Hingabe an sinnfreie Formgebilde. Dabei besteht keine ausschließende Alternative zwischen Wachsenlassen und Führen: wir müssen bei allem Wachsenlassen z. B. die Zeichenmittel bereitstellen, zu den einfachsten Techniken anleiten und dürfen darüber hinaus versuchen, das Kind innerhalb der seiner Entwicklungsstufe und seiner Individualität eigenen Ausdrucksweise zu fördern (ein Prinzip, das den Kunstunterricht z. B. in der Unterstufe höherer Schulen heute schon vielfach beherrscht, im Kindergarten aber noch wenig Anwendung findet).

Bei den Bauspielen muß weit größere Sorgfalt als bisher auf die Auswahl des dem Kinde an die Hand zu gebenden Baumaterials nach Größe, Form und Anzahl der Steine gelegt werden. Neue Holzbaukästen werden gemeinschaftlich mit Elisabeth Leutheußer (Fröbelhaus Bad Blankenburg) vorbereitet. Einige Bauproben mit diesen wurden gezeigt.

Das Zeichnen, Malen, Legen, Tonen, Bauen ist sonach in Haus und Kindergarten reichlich und liebevoll zu pflegen, zuvörderst seine völlig aufgabefreien Formen, daneben auch das Gestalten bestimmter Eindrücke und Erlebnisse (wobei freilich das für den psychologischen Versuch so geeignete Wiedergeben von wahrnehmungsmäßig gegenwärtigen Objekten sehr zurücktreten muß, wie ausdrücklich betont werden soll, um Mißverständnisse zu vermeiden). Die bildnerischen Kräfte des Kleinkindes auf diesen Wegen zu möglichst voller Entfaltung zu bringen, ist eine der wichtigsten und schönsten Aufgaben der deutschen Familie und des deutschen Kindergartens und hilft dazu, die frühe Erziehung in Einklang mit der deutschen Arbeitsschule zu bringen — was eingangs als Hauptaufgabe hingestellt worden war. Das Montessorisystem dagegen schätzt jene bildnerischen und vielfach wirklich schöpferischen Kräfte des Kindes — ähnlich wie das freie Spiel — gering ein und vernachlässigt sie. So bedeuten die in den Vorträgen vorgeführten eigentümlichen und hohen Leistungen des bildnerisch gestaltenden Kleinkindes von

selbst auch eine Kritik — und zwar eine positive Kritik — der Montessorierziehung.

(Eigenbericht Prof. H. Volkelts über seine Vortragsreihe auf der Erfurter Tagung „Die frühe Erziehung".)

*

Kind und Musik.

Material zur Kindespsychologie.

Mein Sohn Rafael hat sich in den allerersten Lebensjahren der Musik gegenüber meist nur aufnehmend verhalten, zuweilen auch ablehnend.

0,5 hörte er $^1/_2$ bis $^3/_4$ Stunden dem Klavierspiel zu, ohne ein Spielzeug zu haben, er patschte nur hin und wieder auf sein Tischchen. Die veränderte Beleuchtung, die Kerzenflammen am Klavier, das Dunkel des übrigen Raumes mögen aber mit dazu beigetragen haben, daß er dem Klavierspiel so lange still zuhörte.

1;1 konnte ich ihn, wenn er morgens allzu früh erwacht war, noch lange ruhig bei mir im Bett halten, wenn ich ganz langsam und behaglich, halblaut, einfache Silben, da-da, la-la in abwärtsgehenden Terzen und allen anderen Intervallen die ganze Tonleiter durch immer wieder absang; nur hin und wieder sang er ein Tönchen mit, meist in ungefähr derselben Tonhöhe. —

2;1 strengte es ihn an, Klavier und Geige zu hören; er wurde müde davon und bat: *„nich mehr lala machen!"* Zur selben Zeit fiel ihm das Schlagen der Wanduhr fast jedesmal störend auf: *„Uhr soll nich singen"* sagte er; auch: *„Auto soll nich tuten"*.

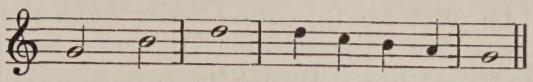
Ebenso wehrte er 2;2 das laute Lachen seiner Freundin Lenchen ab: *„Die Lenchen soll nich lachen, ich hab's nich gern"*. Irgendeinen körperlichen Grund für des Kindes Empfindlichkeit in dieser Zeit konnte ich nicht finden.

Innerhalb derselben Zeit machte ihm C. M. von Webers zweiter Walzer, den der Vater geigte, einen lebhaften Eindruck: bei einer ihm bekannten Stelle lachte er laut und rief: *„Das hoppt immer so, das Nickele* (= Kaninchen)! *Bei'n Vatel!"*

Bis dahin verhielt sich also Rafael der Musik gegenüber passiv. 2;0 sagt das Tagebuch: „Vom Singen habe ich bis jetzt noch nichts bei ihm bemerkt. Wenn ich bei einem Liede, das er gut kennt, plötzlich absetze, ergänzt er voll Freude und etwas verschämt das fehlende Wort, aber stets gesprochen, nie mit einem Versuch zu singen, den Ton oder Rhythmus zu treffen." Doch schon 14 Tage später „Ob R. im musikalischen Sinne Gehör hat, weiß ich ja noch gar nicht. Zwar singt er neuerdings zuweilen und zwar mit recht lieblichem Stimmchen, doch ohne die in unseren Liedern üblichen Intervalle und ohne Rhythmus." Solches „Singen" eines selbsterfundenen, oft sinnlosen Textes blieb bis zu 3 Jahren seine einzige musikalische, doch sehr beliebte Betätigung; auch am fremden Orte sang er sehr vergnügt und sehr laut. Wenn er währenddessen angesprochen wurde, so unterbrach er sich (2;0'/2) nur zu einem kategorischen *„Rafael singt"* und setzte sein Lied fort, ohne sich stören zu lassen. — Daß er mit seinem Singen irgendeinen Sinn verband, bekundete er 2;4. Ende Januar, als er früh im Bett im Dunkeln sehr lange allerhand sinnlose Silben sang und zwischendurch erklärte: *„Ich singe, weil Weihnachten is. Da is der Christbaum da. Ich sieh schon der Christbaum, da sing ich. Ich spiel bloß so."* Das alles war aber ohne eigentliche Melodie, auch ohne Anklänge an gehörte Melodien.

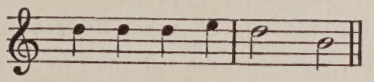
Von irgendeiner Urmelodie konnte erst recht keine Rede sein, obwohl ihm die beiden uralten Kindermelodien, die W. Stern und K. Groos anführen, frühzeitig und in häufiger Wiederholung geboten wurden.

Die erste:



hörte er um 1;3 häufig, als ich auf seine Bitte seine Lieblingsdinge und -tiere besang: ich reimte kleine Verschen, die von der Uhr, der Eisenbahn, dem Auto, vom Hund, Katze, Kuh usw. handelten und sang sie ihm alle auf diese Melodie vor, so oft er sie verlangte.

Die zweite:



lernte er 2;2 kennen, als unser Mädchen das erste Kreisspiel mit ihm spielte: Ringel Ringel Rosenkranz; auch diese Melodie kehrte immer wieder, auch mit anderem Text. Doch hat Rafael keine von beiden, auch später nicht, gesungen.

Um 2;5 liebte er sehr das Mendelssohnsche „Leise zieht durch mein Gemüt liebliches Geläute". Doch kam es ihm wohl hauptsächlich auf den Text an, denn er bat: *„Muttel, singe mal das: kleines Frühlingslied — bis an das Haus"*, und wenn ich's sang, verwendete er keinen Blick von meinem Munde und machte die Mundbewegungen lautlos mit. Zwar ist der Text ziemlich abstrakt und wenig frühkindlich, doch schien mein Sohn gerade solche poetische Stellen, die ihm doch kaum verständlich sein konnten, zu lieben. So sagte er um 3;4 beim Spielen oft eine derartige Verszeile vor sich hin, wie „dunkler Wälder weiter Kranz" oder „purpurn glüht der Wolken Tor" oder „wo noch alles träumt und schweigt" und ähnliche. Sie stammen aus einem Bilderbuch aus meiner Kindheit, das auch ich damals trotz seines teils abstrakten Inhalts sehr liebte. — Der Reim wird bei „Leise zieht durch mein Gemüt" keine Rolle gespielt haben, da er nur wenig ins Ohr fällt, und da Rafael in demselben Alter die Heyschen Fabeln oft ohne Rücksicht auf den Reim auswendig aufsagte, z. B. „Frau Ente, was schwimmst du dort auf dem Teich? Komm doch einmal gleich an das Ufer her" statt „komm doch einmal her an das Ufer gleich." — Auch bei dem erwähnten Kreisspiel bestand er auf dem dazugehörigen Text, denn als einmal der Vater nach dem „Ringel Ringel Rosenkranz" fortfuhr: „ich tanz mit meiner Frau" statt „der Töpfer macht den Ofen ganz" bat Rafael sichtlich sehr unangenehm berührt: *„Nich, Vatel, nich, tanz nich mit deiner Frau"*. — Ebenso stand noch 4; 7, als er die Melodie schon beherrschte, der Text im Vordergrund: einmal kniete er im Grase vor Maiblumen mit einer Biene und sang sie an: „Summ, summ, summ, Bienchen, summ herum." Er sang alle 3 Strophen. Ein anderes Mal lag er im Liegestuhl, sah zu den Wolken auf und sang: „Weißt du, wieviel Wolken gehen weithin über alle Welt?" Er sagte dazu: *„Ja, es gehen sehr viele Wolken"* und wollte wissen, ob sie wirklich gehen.

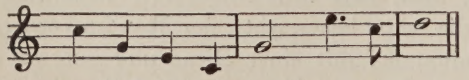
2;$2^1/_2$ hörte er seine 2 Monate jüngere Freundin Lenchen „Summ, summ" singen. Sie sang es so, daß man die Melodie erkennen konnte, und es ist nicht ausgeschlossen, daß sich von jetzt an ein Achten auf die Melodie anbahnte

oder vielleicht auch erst vorbereitete: denn am nächsten Morgen verlangte er dasselbe Lied von mir wohl fünfzehnmal hintereinander zu hören, und kurz darauf sang er selbst die eine oder andere Zeile davon, doch klang es mehr gesprochen als gesungen, und darum ist es durchaus nicht sicher, daß nicht immer noch nur der Text der Gegenstand seiner Aufmerksamkeit war. Denn es schien ihm in dieser Zeit überhaupt noch nicht aufgegangen zu sein, was das Singen vom Sprechen und von anderen Klängen unterscheidet: von einer Uhr, die hoch und hell schlug und von einer Lokomobile, die er von weitem brummen hörte, sagte er: *„Die singt ein schönes Lied"*. Und wenn ich ihm von seiner Haferflockensuppe, von seinem Mohrrübengemüse erzählen sollte, wie es entstanden sei, bat er: *„Muttel, singe mal die Hawaflocken, singe mal die Moibele"* (Mohrrübele).

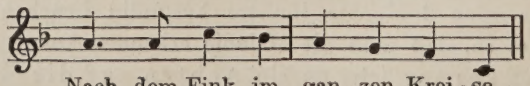
Mit 3 Jahren jedoch beginnt ein bewußtes und beabsichtigtes Achten auf Töne. 3;0 traf sich's, daß ich ihm ein paar Töne vorsang, die er nachsang, einzelne Töne nur. Er gab sich wirklich Mühe. Hohe Töne traf er leichter als tiefere. Ein paarmal kam er von einem tiefen Ton mit einem Schleifer herauf zu einem höheren, wie eine Geigensaite, die man anspannt. Sonst suchte und probierte er verschiedene Töne, die in der Nähe des vorgesungenen lagen, bis er ihn traf. Natürlich konnte er auch seine Schelmereien nicht lassen und brummte absichtlich ganz tief, wenn ich hoch vorsang, ein Zeichen, daß es nicht am Hören, sondern am Selbstbilden des Tones fehlte. — Von da an verlangte er oft solche Übungen und wir machten sie fast täglich 1 bis 2mal, immer nur wenige Minuten. Aber mehr als 5 Töne gelangen ihm nicht richtig; sobald er dann seine Schelmereien anfing, ging ich darauf ein und hörte mit dem Üben auf. Diese Übungen förderten ihn allmählich, so daß er nach 4 Wochen 7 bis 8 Töne richtig nachsang, nach weiteren 4 Wochen noch mehr. Auch kamen zu dieser Zeit, 3;4, bei seinem Alleinsingen oft Melodien aus ihm bekannten Liedern vor, freilich noch unrein, aber doch erkennbar; daneben immer noch allerlei Singsang ohne eigentliche Melodie. — 3;10 traf er Uhrschlag und Lokomobilenpfiff richtig im Ton, wie ich's übrigens schon 1;9 einmal gehört hatte.

Von 4;5 an wollte er Lieder lernen und bat mich öfters am Tage, sie mit ihm am Klavier zu üben; die 5 Strophen von „Wer hat die schönsten Schäfchen" konnte er 4;5; die Melodie wurde annähernd richtig.

5;5 beim Spiel sang er in der Mundart eine Phantasie-Eisenbahn an, indem er ihr ihren Weg vorschrieb. Dabei fiel mir auf, wie harmonisch er sang, wie richtig er Intervalle und Taktteile formte und beide dem improvisierten Text anpaßte. Eine Stelle schrieb ich auf:



Dazu den Text: „Esabohne, hie darfste foahrn!"
Und einen Monat später, 5;6 ist verzeichnet: „Manchmal singt er ein ganzes Gedicht aus seinen Bilderbüchern nach einer erfundenen Melodie; bei dem Gedicht von den neugierigen Schwalben kamen wieder 2 hübsche Takte vor:



Sinn für den Rhythmus zeigte Rafael nicht vor 3;4. Nach 2;5 sagte er beim Sägenspielen oft „siegesage", wie es in einem Spielreim vorkam, aber durchaus nicht im Tempo seiner sägenden Armbewegungen. Taktschlagen und Tanzen nach der Musik (1;1 verzeichnet) war ihm wahrscheinlich vorgemacht worden und hatte wohl mit Rhythmus nichts zu tun.

Einen deutlichen Versuch, sich dem Rhythmus eines Musikstückes anzupassen, machte Rafael 3;4: Er saß auf der geliebten Schaukel und wünschte, daß ich Klavier spiele, er wolle dazu singen. Ich sollte ein Lied vom Springbrunnen und den Goldfischen spielen. Ich spielte eine Mozartsonate, und er richtete sich mit seinem Singen danach: bei lauten Stakkato-Akkorden sang er heftig und kurz ta-ta-ta-ta, bei raschen Läufern ein kleines schnelles Genudel. — Beim Liederüben von 4;5 an machte ihm der Rhythmus keine Schwierigkeiten. 5;0 beim Aufsagen des Geburtstagsgedichtes für den Vater nickte er den Rhythmus mit.

3;6 gab Rafael ein Urteil über Klänge ab. Von Terzengängen auf dem Klavier sagte er: *„Das klingt ganz schön"*, dann von Dreiklängen: *„Das klingt auch ganz hübsch, aber so hübsch klingt's nicht, wie das andre geklingt hat."* — Zur selben Zeit bat er, nachdem wir Eltern zusammen ein Menuett von Mozart für Klavier und Geige gespielt hatten, wir möchten *noch was Langes* spielen.

Hinzufügen könnte ich noch, daß R. 6;8 von einem hohen, von ihm selbst angestrichenen Geigenton sagte, er *„spüre ihn am meisten in den Fingernägeln"*.

Brockau bei Breslau. Hanna Neugebauer.

*

Versuche mit Kurzschrift als erster Schrift.[1]

Der Almannach Stenographique von Navarre veröffentlichte im Jahre 1924 das Bild und die Schriftprobe eines Kindes Simone Blanc, das im Jahre 1922 im Alter von 5 Jahren die Schriftung Duployé erlernte und darin ihrem beruflich abwesenden Vater Briefe schrieb. Ja schon im Jahre 1923 führte Lehrer Altpeter aus St. Johann im Rheinlande bei einer kurzschriftlichen Versammlung seine 6jährige Tochter vor, die die Schreysche Schriftung lesen und schreiben konnte, allerdings ohne die in der Schriftung vorhandenen Sigel. Bekannt sind vor allem auch mehrere Versuche von Anhängern Faulmanns, die schreibunkundige Kinder in ihrer Schriftung unterrichteten.

Wegen ihres besonders erfolgreichen Verlaufs erregen nun zur Zeit Unterrichtsversuche in Nationalstenographie mit noch nicht schulpflichtigen Kindern Aufsehen. Mir selbst war es vergönnt, seit Beginn des vorigen Jahres drei Versuche durchzuführen. Den ersten Versuch machte ich mit meinem Sohn Hadumar. Er wurde am 15. Februar 1927 fünf Jahre alt. Kurz vorher, Mitte Januar, merkte ich, daß er allmählich begriff, die Worte in ihre Laute zu zerlegen. Von diesem Augenblicke an „spielte" ich mit ihm jeden Tag etwa 10—15 Minuten Kurzschriftlernen. Ich schrieb ihm Zeichen und Wörter in Nationalstenographie vor und ließ sie lesen. Im Februar mußte ich den Versuch drei Wochen unterbrechen, weil der Junge an den Masern erkrankte. Dennoch las er bereits Ende März sämtliche kurzschriftlichen Zeichen und Wörter. Dann begann ich mit dem

[1] Gekürzter Vortrag von Dr. Höke, Elberfeld, gehalten auf dem Internationalen Stenographen-Kongreß 1928 in Budapest.

Schreibunterricht. Zu meinem Erstaunen konnte ich feststellen, daß der Junge fast ohne Erklärung als Erfolg der vorhergegangenen Leseübungen die kurzschriftlichen Zeichen richtig zu Wörtern zusammensetzte. Anfang April 1927 schrieb er bereits ein paar Zeilen an seinen Großvater zum Geburtstage und einige Tage darauf an den Erfinder der Nationalstenographie, Herrn Felix von Kunowski in Potsdam. Insgesamt hat der Junge zum Erlernen der Schrift nur 25 Zeitstunden verteilt auf 70 Tage gebraucht.

Damit das Ergebnis des Versuches von niemanden angezweifelt werden konnte, ließ ich den Jungen am 12. Mai 1927 von einem Notar im Schreiben prüfen. Im Laufe des Sommers und des Herbstes habe ich ihn ferner in 13 öffentlichen Versammlungen prüfen lassen. Obschon in verschiedenen Prüfungen Wörter aufgegeben wurden, die völlig außerhalb des Gedankenkreises eines Kindes liegen, machte der Junge kaum einen Fehler. Der starke Beifall in allen Versammlungen zeugte von dem Eindruck, den die Lese- und Schreibleistungen des Jungen machten.

Es wurde mir entgegengehalten, der Junge sei besonders begabt, er sei ein Wunderkind, aus seinen Leistungen könnten deshalb keinerlei Schlüsse gezogen werden auf die Durchführbarkeit der Forderung, Kurzschrift als erste Schrift zu lehren. Ich bemühte mich nun, Kinder für neue Versuche zu gewinnen. Leider schlugen mir die meisten Eltern meine Bitte um Überlassung ihres Kindes ab. Infolge der allgemein herrschenden Ansicht meinten sie, Kurzschrift sei für kaum schulpflichtige Kinder zu schwierig, die Kinder könnten Nachteile haben. Nur die Eltern eines Kindes gaben die Zustimmung. Doch war mir gerade diese Zustimmung besonders wertvoll, weil der Vater eine andere Schriftung verwendete und deshalb von vornherein eine besonders einwandfreie Überwachung des Versuches gesichert war.

Der Junge, Willi Eck heißt er, kam zum erstenmal am 26. Oktober 1927 zum Unterricht. Seine Fortschritte waren erstaunlich. Bereits am 30. November 1927, nach einem Unterricht von nur $11^3/_4$ Zeitstunden, konnte er vor beamteten Personen die Leseprüfung ablegen und 14 Tage später seine Fertigkeit gelegentlich eines Vortrages öffentlich zeigen. Nach weiteren 8 Tagen, also nach insgesamt nur 19 Unterrichtsstunden, beherrschte der Junge auch das Schreiben so vollkommen, daß er die Schreibprüfung ablegen konnte. Sie finden die Urkunden über die Lese- und die Schreibprüfung ebenfalls in der stenographischen Ausstellung.

Als das glänzende Ergebnis in Elberfeld bekannt wurde, verstummten die Bedenken gegen die Durchführung solcher Versuche. Nach einem öffentlichen Vortrage, bei dem Willi und Hadumar ihr Können zeigten, kamen zwei Elternpaare zu mir und boten mir ihre beiden Knaben, die Ostern in die Schule kommen sollten, für einen weiteren Unterrichtsversuch an. Es gelang mir, insgesamt 8 Kinder für den Unterricht zu gewinnen. Damit ging mein Wunsch nach einem Gruppenversuch in Erfüllung. Der Unterricht begann Mitte März dieses Jahres. Ich unterrichtete die Kinder täglich in der Mittagspause, die mir der Bürodinst läßt, durchschnittlich 30 Minuten lang in meiner Wohnung. Die meisten Kinder konnten bereits am 10. April, als sie in die Schule kamen, die kurzschriftlichen Zeichen und leichte Wörter lesen. Der Unterricht schritt auch danach, obschon die Kinder nach dem Eintritt in die Schule weniger

regelmäßig kamen, rasch voran. Am 11. Juni konnte ich sie öffentlich vorführen gelegentlich der Tagung des Westdeutschen Verbandes für Nationalstenographie in Neuß. Die Leistungen der Kinder waren so überraschend, daß nunmehr auch die Tagespresse schrieb: „Die Langschrift ist überholt!"

Ende Juli habe ich die Kinder nochmals vor einer Versammlung von Eltern, Lehrern und Vertretern der Presse prüfen lassen. Alle acht Kinder bewiesen, daß sie die Nationalstenographie sowohl im Lesen als auch im Schreiben beherrschten, darunter auch ein Kind, das wegen Minderbegabung im vorigen Jahre um ein Jahr vom Schulbesuch zurückgesetzt worden war. Anwesende Lehrer erklärten, daß sich solche Erfolge mit der Langschrift in der gleichen Zeit nicht erreichen ließen.

Erstaunlich ist nicht nur, wie leicht und mühelos die Kinder die Nationalstenographie erlernten, sondern noch mehr, mit welcher Sicherheit und Schnelligkeit sie Kurzschrift schreiben und lesen im Vergleich zu Kindern, die sich mit der Langschrift abmühen. Vergleichsschreiben und -lesen brachten überraschende Ergebnisse. Solche Schreiben fanden statt am 11. Juni in Neuß, am 29. Juli in Elberfeld und zuletzt am 5. August d. J. gelegentlich des Nationalstenographischen Bundestages in Staßfurt-Leopoldshall. Trotz fast 11stündiger Bahnfahrt konnten drei der Kinder daran teilnehmen und zwar Fredi Ißler als Jüngster der achtköpfigen Gruppe, Willi Eck und Hadumar. Fredi Ißler wurde erst nach der Tagung 6 Jahre alt, die beiden anderen Kinder waren erst im Februar 6 Jahre geworden. In öffentlicher Versammlung schrieben diese 3 Kinder in Kurzschrift mit älteren Kindern, die die Langschrift verwendeten, auf Schulwandtafeln um die Wette. Der Text wurde vom Bürgermeister der Stadt Leopoldshall gereicht.

Das Vergleichsschreiben hatte folgendes Ergebnis:

in Kurzschrift				in Langschrift			
Name	Alter in Jahren	Übungsdauer in Jahren	Schreibleistung je Minute in Silben	Name	Alter in Jahren	Übungsdauer in Jahren	Schreibleistung je Minute in Silben
Fredi Issler	noch nicht 6	1/4	21	A	8 3/4	2 1/2	13
Willi Eck	6 1/2	3/4	42	B	11	5	20
Hadumar Höke	6 1/2	1 1/2	48	C	12 3/4	6	23

Bei dem Vergleichsschreiben fiel nicht nur auf, daß die 6jährigen Kinder bedeutend schneller schrieben als die älteren Kinder in Langschrift, sondern auch daß ihre Kurzschrift durchweg leichter zu lesen war als die Langschrift der anderen Kinder.

Leichtere Lesbarkeit der Kurzschrift gegenüber der schnellgeschriebenen Langschrift hatte ich in besonders auffallendem Maße schon drei Tage vorher in Magdeburg feststellen können. Dort schrieben Großvater und Enkel um die

Wette. Hadumar erreichte dabei in einer Minute 62 Silben in Kurzschrift, also noch mehr als in Staßfurt, weil er im gewohnten Heft, in Staßfurt dagegen an der ungewohnten Wandtafel schrieb. Sein Großvater war in Langschrift mit Mühe mitgekommen. Doch als es ans Wiederlesen ging, versagte er; Hadumar las jedoch die Kurzschrift fließend vor.

Die Versuche zeigen, daß 6jährige Kinder leichter und schneller Kurzschrift lernen als Langschrift und daß sie in Kurzschrift schon nach kurzer Übungszeit ebenso schnell, ja noch schneller und dabei lesbarer schreiben als 12—13jährige Kinder in Langschrift. Ist es also nicht zweckmäßig, die Kurzschrift an Stelle von Langschrift als erste und Hauptschrift in den Schulen zu lehren? Ja schon der Grundsatz der Erziehungslehre „Vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten" fordert dies. Erst muß die Kurzschrift mit ihren einfachen Zeichen, den Zeicheneinheiten, den Urzeichen gelehrt werden, und erst dann, soweit es noch nötig ist, die Langschrift, deren Zeichen sich aus den Zeicheneinheiten, aus den Urzeichen zusammensetzen.

Der Vorteil dieser Lehrordnung würde nach meinen Erfahrungen so groß sein, daß sogar der Unterricht in Kurzschrift und Langschrift zusammen nicht mehr Zeit erfordert als heute der Unterricht in Langschrift allein. Ja ich möchte nach meinen Erfahrungen mit den Kindern annehmen, daß sich die Zeit sogar noch verkürzen wird als Erfolg des besseren Aufbaues der Schreiblehre.

Bei allgemeiner Einführung der Kurzschrift als Hauptschrift wird jedoch die Langschrift nach und nach in ihrer Bedeutung zurückgedrängt. Die Kurzschrift wird allgemeine Schreibschrift, die Langschrift bleibt vielleicht Druck- und Tippschrift, bei denen die Kurzschrift keine Ersparnis bringt. Die Langschrift braucht dann von den Schülern nur noch lesen gelernt zu werden, eine besondere Geläufigkeit im Schreiben ist nicht mehr nötig, es genügt ein „Malen" können. Die Regeln der Rechtschreibung brauchen nicht mehr auswendig gelernt zu werden, denn man kann eine Schrift mit schwieriger Rechtschreibung auch lesen, ohne die Regeln zu beherrschen. Viele Schulstunden werden dann frei. Die Kinder können anstatt sich mit Schreib- und Rechtschreib-Übungen abzuplagen, nützlichere und geistvollere Dinge lernen. Ja selbst in den Schreibstunden, die dann nicht mehr Rechtschreibstunden, sondern nur noch Schön- und Geläufigkeitsschreibstunden sind, werden die Kinder in derselben Zeit schon durch bloßes Schreiben mit einer viel größeren Zahl von Dingen vertraut als heute; und nicht nur in den eigentlichen Schreibstunden werden die Kinder schreibend das Vielfache erarbeiten als heute, sondern auch in allen anderen Stunden, in denen es zu schreiben gibt, in der Sprachstunde usw. Die Bildung der Kinder würde steigen, und dennoch wären sie entlastet, denn sie wären befreit von dem alten Schriftkram, von dem sie schon heute im praktischen Leben nicht mehr viel Nutzen haben. Denn dort herrscht nicht mehr die Langschrift, sondern die Tippschrift und die Kurzschrift.

Die Kinder würden also mehr als bis heute für das Leben lernen. Größere Bildung und größere Schreibfertigkeit würden sie mit ins Leben hinausnehmen. Die Schreibfertigkeit würde beim Verlassen der Schule vier bis fünfmal so groß sein als in Langschrift. Alle Kinder würden durchschnittlich 120 Silben in der Minute ebenso deutlich schreiben, wie heute 25—30 Silben in Langschrift, ja manche würden 140, 160 und vielleicht 200 Silben erreichen. Wer dann nach Ver-

lassen der Schule in einen schreibenden Beruf eintritt, würde noch höhere Geschwindigkeitsstufen mit der Schrift erzielen, die er als 6jähriges Kind in der Schule gelernt hat, und wem die Kürze nicht ausreicht, der könnte mühelos durch ein paar Regeln die Schrift verkürzen. Die kurzschriftliche Leistungsfähigkeit würde beim Umgang mit der Kurzschrift vom ersten Schuljahre an in einem Maße steigen, von dem man sich heute noch keine Vorstellung machen kann.

*

Zur Frage der Notwendigkeit des Schulpsychologen.

Die Forderung, Schulpsychologen in gleicher Weise wie Schulärzte einzustellen, ist in erster Linie von Seelenforschern und Erziehern aufgestellt worden. Der Arzt hat bisher zu dieser Frage kaum Stellung genommen; mehrfach hat er sich ablehnend gezeigt. Die folgende Betrachtung soll erwägen, welcher wissenschaftliche und praktische Gewinn von der Tätigkeit eines Schulpsychologen zu erwarten ist.

Der Arzt beschäftigt sich vorwiegend mit körperlichen Leiden. Dem Studium der Krankheiten geht ein Lehrgang in der Anatomie und Psychologie voran. Die bedeutendsten Fortschritte in der Physiologie der letzten Jahre wurden jedoch aus klinischen Erkenntnissen gewonnen. So haben die Kriegserfahrungen über Hirnverletzungen und die große Epidemie der Grippeschlafkrankheit (Encephalitis lethargia) dazu geführt, grundlegend neue Forschungen über die Tätigkeit der Stammganglien einzuleiten. Das wahre Verständnis für den Ablauf normaler Vorgänge erwächst erst aus dem Studium krankhafter Ausfallserscheinungen. Der Jugendpsychiater beschäftigt sich ebenso wie der Kinder- und Schularzt mit seelischen Abwegigkeiten. Er erweitert in seiner Tätigkeit zwar auch die Kenntnisse über den Ablauf seelischer Normalvorgänge. Aber es liegt für den Arzt doch die Gefahr sehr nahe, das Verhalten eines Kindes in geistiger oder sittlicher Beziehung schon als krankhaft anzusehen, auch wenn ein seelischer Vorgang normal psychologisch erklärbar ist.

Wie auf körperlichem Gebiet Fortschritte durch die Zusammenarbeit des Klinikers mit dem Physiologen erzielt wurden, ist auch von der gemeinsamen Tätigkeit des Schul- oder Kinderarztes mit dem Normalpsychologen ein Ausbau der Forschung zu erwarten.

Die praktische Lösung der Einstellung von Schulpsychologen ist vielfach erörtert worden; ich muß mich darauf beschränken anzudeuten, in welcher Form ich mir die Zusammenarbeit von Erzieher, Arzt und Psychologen vorstelle. Der folgende Vorschlag kann nicht allgemeingültig sein, denn das System wird naturgemäß in verschiedenen Städten nicht gleichmäßig durchführbar sein. Besonders wichtig erscheint mir die Frage, ob der Schulpsychologe, ähnlich wie der Schularzt, Reihenuntersuchungen mit Testprüfungen vornehmen oder sich auf Einzelfälle beschränken soll. Ich glaube, daß aus der letzteren Art der Tätigkeit größerer Gewinn erwächst. Ich habe in meinem Bezirk in jeder Woche eine Besprechung mit meinen Fürsorgerinnen eingesetzt, in der vor allem die lehrreichen Fälle der Woche ärztlich und sozialfürsorgerisch durchgesprochen werden. Es wird z. B. die Frage erörtert, ob das Kind einer Grundschulklasse schwachsinnig ist oder durch Milieuschädigung zurückbleibt.

Das Problem des Einzelkindes wird also unter psychopathologischen und sozialen Gesichtspunkten zu lösen versucht; es fehlt das Urteil des Psychologen; das durch den Bericht des Klassenlehrers zweifellos nicht ersetzt werden kann. Nicht selten tritt folgender Fall ein: In der untersten Klasse einer Grundschule befindet sich das schwachsinnige Kind eines Akademikers, dessen Intelligenzdefekte durch sprachliche Gewandtheit zunächst überdeckt werden; die Debilität tritt erst später in Erscheinung. Dieses Kind stellt ein begabteres Arbeiterkind, bei dem die Milieuanregung und Sprachschulung im Kleinkindalter unterblieb, in den Schatten, so daß letzteres von der überarbeiteten Lehrkraft einer überfüllten Grundschulklasse ausgeschaltet wird. Dadurch wird der ursprüngliche Zweck der Grundschule, den Begabtenaufstieg zu gewährleisten, hinfällig. Der Psychologe ist in gemeinsamer Arbeit mit dem Arzt und der Fürsorgerin in der Lage, diese oder ähnliche Fälle klären zu helfen. Indem der Psychologe so, gemeinsam mit Arzt und Fürsorgerin, der Schule dient, wird er auch das Mißtrauen der Lehrkräfte überwinden. Er soll vorwiegend Individualarbeit in schwierigen Fällen leisten, aus der auch die Psychopathologie und Fürsorge lernen können.

Aus der dienstlichen Stellung des Schularztes der Gegenwart läßt sich für den künftigen Schulpsychologen manches voraussagen. Die Reihenuntersuchung des Schularztes wird von den Lehrern nicht immer freudig begrüßt. Schon wieder wird ihnen ein Vormittag entzogen und die Vollendung des Pensums in dem kurzen Sommersemester gefährdet. Handelt es sich aber darum, den unbequemen Schüler einer vollen Klasse auf dem Umwege über ein ärztliches Urteil der Hilfsschule oder B-Klasse zu überweisen oder auch nur in ein Erholungsheim zu verschicken, dann ist der Schularzt niemals „überflüssig". Ich bin überzeugt, daß man diesen freilich allzu menschlichen Erwägungen in der Großstadt bei der Einführung eines neuen Systems Rechnung tragen muß. Wenn der Schulpsychologe auch noch Stunden für Reihentestprüfung verlangt, wird der Widerstand nicht ausbleiben. Ich gebe zu, daß ich das System der Einzelberatung in schwierigen Fällen aus selbstsüchtigem Lerntrieb bevorzugen möchte. Denn der Arzt wird viel lernen, wenn das Kind mit Intelligenzdefekten oder Wandertrieb bei der wöchentlichen Aussprache vielseitiger betrachtet wird. Er wird jedoch einer Einrichtung gleichgültig gegenüberstehen, die, völlig losgelöst von ärztlicher Denkweise, eigene Forschungen treibt.

Charlottenburg. Privatdozent Dr. med. Werner Gottstein.

*

Institut für experimentelle Pädagogik und Psychologie.

Um einen Einblick in die rege und vielseitige Arbeit des Leipziger Instituts zu geben, sei hier abgedruckt der

Arbeitsplan für das Wintersemester 1928/29

A. Vortrags- und Diskussionsabende, Freitags $^1/_2$20 Uhr.

19. Oktober: Herr Max Döring: Die Achsche Suchmethode und ihre Anwendung.
16. November: Herr Dr. phil. Heinz Burkhardt: Verlagerung räumlicher Gestalten (mit Lichtbildern).
23. November: Herr A. Hoffmann-Meißen: Welche Lehren ergeben sich aus den Schicksalen der von mir betreuten Hilfsschüler?
30. November: Herr Wilhelm Fuß: Mauthners Psychologie.

7. Dezember: Herr Dr. phil. Herbert Winkler: Psychologisches über körperlich gebrechliche Kinder.
14. Dezember: Frau Dr. med. Benedek: Die Anfänge einer psychoanalytischen Charakterlehre.
18. Januar: Herr Dr. phil. Oskar Kupky: Der jugendliche Romantiker.
25. Januar: Herr Felix Schlotte: Der Sonderkläßler.
1. Februar: Herr Alfred Otte: Körpermessungen an Zurückgebliebenen.
8. Februar: Herr Georg Schierack: Ergebnisse eines Massenversuchs mit Kindern über Personenbeschreibung.
15. Februar: Herr Hermann Ranft: Psychoanalyse und Berufswahl.
22. Februar: Herr Dr. phil. Paul Schäfer: Emotionales und Berufseignung.
1. März: Herr Paul Hoffmann: Psychologische Prüfungen an neuaufgenommenen Schülern höherer Schulen.
8. März: Herr Prof. Dr. phil. Johannes Kretzschmar: Die Entwicklung des Berufswunsches beim proletarischen Kinde.
15. März: Herr Felix Krause-Grimma: Zum Problem der Schulreife.
19. April: Herr Johannes Schlag: Über Schriftverstellung.
26. April: Herr Felix Schlotte: Der gegenwärtige Stand der Begabungsforschung.
10. Mai: Herr Kurt Kießling: Der Behaviorismus.

Weitere Veranstaltungen werden im Institut am Schwarzen Brett und in der Leipziger Lehrerzeitung bekanntgegeben.

B. Als ständige Arbeitsgemeinschaften und Ausschüsse sind im Institut tätig:

1. Abteilung für allgemeine Psychologie (Leiter: Herr Wilhelm Fuß); Sitzungen regelmäßig Montags 18—1/2 20 Uhr. Die Abteilung für allgemeine Psychologie wird sich im Wintersemester mit psychoanalytischer Literatur befassen.

2. Ausschuß für Begabungsuntersuchungen (Leiter: Herr Johannes Schlag); Sitzungen nach Bedarf. Ausproben neuer Tests, Mitarbeit an der Auslese der 10jährigen beim Übergang nach höheren Schulen, Ausleseverfahren für die Sonderklassen.

3. Arbeitsgemeinschaft „Psychologie des Jugendlichen" (Leiter: Herr Dr. O. Kupky); Sitzungen jeden ersten Mittwoch im Monat, 19 Uhr.

Die Abteilung für „Psychologie des Jugendlichen" beschäftigt sich gegenwärtig mit der sozialen Reifung junger Menschen. Zur Zeit wird das Verhalten Jugendlicher zu Altersgenossen, besonders innerhalb der Schulklasse, untersucht. Anschließend soll die Einstellung Jugendlicher zu Beruf, Arbeit und Freizeit behandelt werden. Wie bisher soll die einschlägige Literatur besprochen und Anregung zu eignen Beobachtungen gegeben werden. Bei genügender Beteiligung soll eine größere Umfrage vorbereitet werden.

4. Ausschuß für Aussage und Zeugenpsychologie (Leiter: Herr Richard Wetzel); zu diesen Sitzungen wird besonders eingeladen.

Die Probleme der Kinderaussagen vor Polizei und Gericht werden weiter diskutiert und experimentell bearbeitet. Austausch der Erfahrungen der gerichtlichen Sachverständigen.

5. Psychoanalytische Arbeitsgemeinschaft (Leiter: Herr Hermann Ranft); Sitzungen Mittwochs aller 14 Tage 1/2 20 Uhr. Arbeitsgrogramm: Seminaristische Übungen zur psychoanalytischen Charakterlehre, Besprechung von Neuerscheinungen der psychoanalytischen Literatur, Aussprache über Fälle von Schwererziehbarkeit aus der Schulpraxis. Neue Teilnehmer willkommen.

6. Arbeitsgemeinschaft „Psychologische Fragen der Jugendlektüre“ (Leiter: Herr Felix Schlotte); die Sitzungen werden nach Bedarf einberufen.

Der Jugendschriftenausschuß des Leipziger Lehrervereins und das Institut wollen in diesen Arbeiten gemeinsam die Probleme der Jugendlektüre mit Hilfe psychologischer Methoden untersuchen. Die Arbeit des Ausschusses ruhte im Sommersemester, da das Ergebnis der Ausleihestatistik abgewartet werden sollte. Im Wintersemester werden die begonnenen Untersuchungen fortgesetzt, und zwar:

a) Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Bearbeitung des Ausstellungsmaterials über das Lieblingsbuch;
b) Auswertung des bisher eingegangenen Materials der Ausleihestatistik;
c) Fortsetzung der begonnenen Erhebung und Einleitung weiterer Untersuchungen;
d) Berichte über die Literatur des Gebietes.

* *

Schrifttum.

Friedrich Gogarten, Glaube und Wirklichkeit. Jena 1928. Eugen Diederichs Verlag. In Leinen M. 8,50.

Gogarten führt in diesem neuen Werke, das auch für die Psychologie und sachmethodische Gestaltung der religiösen Pflege in der Schule belangvoll ist, seine Bemühung um eine innerliche Erneuerung des kirchlichen Lebens fort. Er glaubt die Kirche heute vor die Entscheidung gestellt, entweder in rationaler Geistigkeit und Wirklichkeitsform zu beharren und damit — verstrickt in Dogmatik und Philosophie — unaufhaltbarer Unfruchtbarkeit zu verfallen, oder sich so zu reformieren, daß sie ihre Gläubigen vor und in das waltende neue Kulturleben bringt, wenn anders sie in schöpferischer Arbeit mitwirken will an der Gestaltung dessen, was heute in Ehe, Familie und Volksgemeinschaft nach neuem Gehalt und neuen Formen sucht. —t.

Alfred Vierkandt, Gesellschaftslehre. Zweite, völlig umgearbeitete Auflage, Stuttgart (F. Enke) 1928. 484 Seiten. Geb. M. 25.—.

Die zweite Auflage erscheint in veränderter Gestalt; die Grundtendenzen sind zwar dieselben geblieben, die einzelnen Abschnitte aber haben, bis auf das ganze vierte Kapitel, eine weitgehende Umstellung bzw. Umarbeitung erfahren.

Wir begrüßen Vierkandts Werk, weil es die Grundfragen der Soziologie (z. T. der Kulturphilosophie!) zum Gegenstand der Untersuchung macht, nämlich „die letzten Formen, Kräfte und Tatsachen des gesellschaftlichen Lebens schlechtweg und damit Gebilde, die unabhängig von allem historischen Wandel aus dem Wesen der Gesellschaft folgen“. Somit soll die unübersehbare Fülle der Tatsachen auf die „Urphänomene“, auf „letzte apriorische Tatsachen“, auf die „sozialen Kategorien“ zurückgeführt werden.[1]

Die Einleitung enthält eine Übersicht über methodologische Fragen der Soziologie und dazu eine Inhaltsübersicht des vorliegenden Werkes. Das erste Kapitel untersucht (subjektiv) das Wesen der menschlichen Gesellschaft, ihrer inneren Verbundenheit auf Grund der Instinkte, Triebe, Wertungen und Ausdruckstätigkeiten des Menschen. Im zweiten Kapitel werden (objektiv) die Arten der Gemeinschaft und Gesellschaft behandelt. Das dritte Kapitel entwickelt die Gruppe, und zwar vorwiegend unter idealtypischen Gesichtspunkten. Das vierte geht grundsätzlich über die zeitlosen, überhistorischen Kategorien und Gebilde hinaus und gibt einen Ausblick auf die historisch ausgeprägten Formen der Gruppe (Familie und Volk; Stände, Klassen und politische Parteien usw.).

A. Vierkandt unterscheidet einerseits die „Gemeinschaft“ und „gemeinschaftsnahe“ Verhältnisse (bzw. Zustände) und die ihr entsprechenden Vereinigungen von Menschen, die „Gruppe“. Die Einheit ihres Verhaltens gründet sich sowohl auf die „Ichverbundenheit“, d. h. auf „persönlich-seelische“ Verbundenheit, als auch auf die „Ordnungsverbunden-

[1] Vgl. A. Vierkandts programmatische Forderungen im ersten Heft des ersten Bandes (1921) der Kölner Vierteljahrsschrift für Sozialwissenschaften.

heit". — Auf der andern Seite stehen die „außergemeinschaftlichen gesellschaftlichen Zustände" oder „gemeinschaftsfernen Verhältnisse". Sie beruhen nur auf „Ordnungsverbundenheit" (Theodor Geiger), namentlich auf dem Anerkennungs-, dem geregelten Kampf- und dem geregelten Machtverhältnis. Insofern kann man von der Gesellschaft im Sinne Tönnies' sprechen.

Der Verfasser will die „Gesellschaft im allgemeinen" untersuchen (Simmel: „formale Soziologie"), d. h. „gleichsam nur das reine Schema des sozialen Lebens, die reinen Formen der Gesellschaft", insoweit die Phänomene der Gesellschaft von „allen erlebten ‚Inhalten' „gereinigt" sind. Kultur ist aber sinnbezogen und von der relativ sinnfreien Mathematik und mathematischen Naturwissenschaft insofern zu unterscheiden. Vierkandt spricht ja selbst vom „Sinn" der (geregelten) Ordnungsverhältnisse und insofern von „Sinnverbundenheit". Aber auch die Gemeinschaftsverhältnisse haben einen „Sinn", der immer wieder erörtert wird (z. B. S. 83 ff., das ganze zweite Kapitel, 356: „Inhalt" des Lebensdranges usw.). Es liegen hier also überall inhaltliche Sinnbestimmungen vor. Ebenso kommt die übliche Unterscheidung von „systematischer" und „historischer" Betrachtungsweise (vgl. S. 4 ff. und öfter) hier gar nicht in Betracht, wie die Anlage des ganzen Werkes zeigt. Es wird vielmehr die übergeschichtliche (=überzeitliche) oder allgemeine Betrachtungsweise der geschichtlichen (speziellen) gegenübergestellt: es werden die letzten Kräfte und Formen gesucht, die unabhängig sind von „allem historischen Wandel". Gemeint ist also, daß die gesellschaftlichen Phänomene als „gereinigt" von historischen Inhalten betrachtet werden.[1]

Welches sind nun die letzten „Formen" „Kategorien" und „Grundverhältnisse" des Soziallebens?[2] Nach Vierkandt ist es das Gemeinschafts-, das Anerkennungs-, das Macht- und das Kampfverhältnis.

Das Kampfverhältnis ist entweder als „gesellschaftlicher Kampf" nur ein zeitweiliges Mittel sich durchzusetzen, um zum Frieden zu kommen (S. 305) oder als Dauerhaltung gesellschaftszerstörend. Als Ausdruck grundsätzlich negativer Gesinnung (A. Pfänder) fällt aber der Kampf aus dem (geordneten) Gesellschaftsleben heraus. Er ist also in beiden Fällen kein echtes Grundverhältnis.

Das Machtverhältnis kann nur dann als letzte Kategorie angesprochen werden, wenn es seine irrationale Ursprünglichkeit gewahrt hat. Die Scheidung von geregelten und ungeregelten Verhältnissen hat Vierkandt dazu verlockt, das zu übersehen, was F. Tönnies unter Wesenwille im letzten Grunde verstanden hat, d. h. das Wollen ohne rationale Regelung auf Grund der Reflexion („Denken"). So kommt das an sich irrationale Führerverhältnis, der echte Kern des Machtverhältnisses zu kurz: es findet sich nach Vierkandt nur eingebettet in das Gemeinschaftsverhältnis, rein ausgeprägt aber ist Machtverhältnis der „Wille zur besseren Situation", d. h. „zur Benachteiligung" auf seiten des Stärkeren. Das heißt Gewalt! Geregeltes Machtverhältnis ist keine ursprüngliche Kategorie, ungeregeltes Machtverhältnis ist, wie alle ungeregelten Verhältnisse, Gewalt (S. 280) und steht also außerhalb jeglicher Gesellschaftsordnung. Es bleibt nur das ursprüngliche, auf „subintelligenten" Kräften beruhende und persönliche Machtverhältnis, vor aller Regelung, als ein letztes Grundverhältnis übrig (vgl. S. 318).

Daraus folgt, daß auch das (geregelte) Anerkennungsverhältnis (Vertrag, Tausch usw.), also namentlich das Recht keine „letzte Qualität" sein kann. Das liegt in der Natur der Sache. Es ist Regelung und überdies unpersönlich (vgl. S. 274 und 276). Daß das Anerkennungsverhältnis auf das Machtverhältnis hinausläuft, tritt des öfteren klar zutage, z. B. S. 281, 298 f.

Es bleiben mithin als Urphänomene nur das Gemeinschaftsverhältnis und das Machtverhältnis (im Sinne des Führerverhältnisses) übrig.

Es fragt sich überdies, ob A. Vierkandt richtig gesehen hat, wenn er (z. B. S. 249) dem „reinen" Gemeinschaftsverhältnis als positive Gesinnungen außer Hingabe und Liebe auch Achtung und gegenseitige Förderung beimißt, zugleich aber (S. 291) auch wiederum von der Achtung und dem Vertrauen im Rahmen des Machtverhältnisses spricht! „Liebt" man den Führer, oder achtet man ihn? Jedenfalls wird hier strenger zu scheiden sein. Bezeichnungen wie „äußere" und „innere" Macht klären nicht, sondern nur Wesensbestimmungen. Auch geht es nicht an, schematische Gesichtspunkte wie Überordnung und Unterordnung, die innerhalb des Machtverhältnisses immerhin einige Berechtigung haben, auch an das Gemeinschaftsverhältnis heranzutragen (S. 84 f., 95 f.).

Vierkandt kommt öfters auf die Tatsache zurück, daß „gemeinschaftliche und persönliche Angelegenheiten" auseinanderfallen können, doch führen seine Darlegungen nicht zu völliger Klärung des Problems. Die Lösung der Frage liegt in folgender Richtung: die

[1] Vgl. Vierkandts Stellungnahme zu H. Kantorowicz, III. Jahrbuch der Philos. (1927), S. 287.
[2] Vgl. A. Vierkandts Bemerkungen über Wilhelm Metzger, Kantstudien XXVII (1922), S. 220 ff.

geistigen Wechselwirkungen der Gruppe sind irrational, dauernd, persönlich, die beiden Grundverhältnisse, die wir festgestellt haben, ergreifen aber auch ihre Träger in ihrer Totalität! Dagegen brauchen die außersozialen Interessen nicht zusammenzufallen. Diese außersozialen (außergesellschaftlichen) Relationen sind primär keine Wechselwirkungen zwischen Subjekten (S⟶S), sondern Beziehungen zwischen einem Subjekt und sachlichen Gegenständen (S⟶G). Der Theoretiker bzw. Praktiker schafft beispielsweise am Buch bzw. am Schraubstock. Dieser außersoziale Prozeß kann sekundär zu einem sozialen werden, insofern als mehrere Personen an einem sachlichen Gegenstand arbeiten (S⟶G⟵S). Das ist das Wesen des Wirtschaftsprozesses, z. B. der klassische Fall der Arbeit nach dem Band- oder Fließsystem. Die nach Berufsständen gesonderten Menschen können nicht zur Gemeinschaft werden in bezug auf den verschiedenen Gegenstand ihrer Arbeit, soweit er sachlich aufgefaßt wird, wohl aber im Hinblick auf die persönlichen, echten und dauernden Wechselwirkungen in der „Arbeitsgemeinschaft". Diese kann also eine Grundlage abgeben für die werdende Gemeinschaft. Hier liegen zugleich die Möglichkeiten eines Wandels der Gesellschaft in der Richtung auf die Gemeinschaft.

Diese kritischen Bemerkungen, die nur auf das Grundsätzliche gehen, bestätigen A. Vierkandts Überzeugung von dem „unfertigen Zustande" der Soziologie. Sein umfassendes Buch selbst weist eine unendliche Fülle der Probleme und feiner Analysen auf, die zu neuem Überdenken auffordern, wie ich selbst dankbar eingestehe, von dem Werke vielerlei Anregungen empfangen zu haben.

Prag. Prof. Dr. Ernst Otto.

Henry Bergson, Die seelische Energie. Autorisierte Übersetzung von Eugen Lerch. Jena 1928. Eugen Diederichs Verlag. 190 S., Geh. M. 6,25, in Leinen M. 9,50.

Das Werk Bergsons umfaßt Abhandlungen, die darum fast unauffindbar sind, weil sie nicht in der Sprache seines Landes, in der man sie sucht, erschienen sind. Eine Sammlung dieser Arbeiten, vereinigt mit anderen getrennt liegenden, war darum eine Notwendigkeit. In dem vorliegenden Band liegt der erste Teil vor. Er umfaßt durchweg Abhandlungen, die wichtigere Beiträge zu des Verfassers Lebensphilosophie bedeuten. Seelische Energie — das Titelwort der Sammlung — ist für Bergson ja der Urtrieb aller Natur, und ihrem Walten spürt er in jedem der Beiträge nach anderer Richtung nach. Die Themen der vereinigten Arbeiten sind: Bewußtsein und Leben; Leib und Seele; Geistererscheinung und psychische Forschung; Der Traum; Die Erinnerung des Gegenwärtigen und das falsche Wiedererkennen; Die geistige Anstrengung; Hirn und Denken. In der Mannigfaltigkeit der behandelten Probleme bietet das Buch, das in seiner Kunst der Darstellung höchsten Ansprüchen genügt, einen leichten Zugang zum Ganzen der philosophischen Lehre des großen Lebensphilosophen. —t.

Hans Prinzhorn und Kuno Mittenzwey, Krisis der Psychoanalyse. I. Band: Auswirkungen der Psychoanalyse in Wissenschaft und Leben. Leipzig 1928. Der Neue Geist Verlag. 412 S. Geh. M. 18,—, geb. M. 22,50.

Die Herausgeber wollen „eine Heerschau über die Hauptgedanken der psychoanalytischen (psa.) Lehren abhalten und von den „unfruchtbaren Streitereien um Nebensachen zu ernsthafter Prüfung der Hauptsachen" führen. Sie sehen in Freuds Lehre „in wesentlichen Stücken . . . eine Brücke . . . von jener untergehenden Welt des 19. Jahrhunderts hinüber in eine anders gegliederte, entstehende Welt der Zukunft". Es erscheint ihnen heute „der Zeitpunkt gekommen, wo es sich entscheiden muß, wer stärker ist: die allseitig begründete, entstehende neue Lehre vom Menschen, innerhalb welcher die Psa. eine Methode und Theorie unter anderen mit relativer Gültigkeit sein wird, oder die einseitige psa. Lehre vom Menschen mit ihrer Verabsolutierung einer einzigen Denkrichtung"

Daraus ergeben sich für die Mitarbeiter (die keine „Vereinsanalytiker" sind) die beiden Aufgaben: die Relativität der Gültigkeit der Psa. im Zusammenhang mit der Geistesgeschichte der letzten 40 Jahre und die Fruchtbarkeit psa. Methoden und Fragestellungen in den verschiedensten Gebieten nachzuweisen. Die erste und zur Zeit wichtigste Aufgabe haben Prinzhorn und Kunz übernommen, während eine Reihe von Fachleuten der verschiedensten Gebiete zur Lösung der zweiten beitragen.

Prinzhorn stellt die Fragen nach der geistigen „Ahnenschaft" der psa. Lehre, nach der „Zeitsituation", aus der sie wuchs und nach ihrer „Sendung" im Zeitraum 1890—1930. Zahlreiche Ähnlichkeiten mit Denkern früherer Zeiten von den Griechen über die Scholastiker bis zur Aufklärung und Spätromantik sind vorhanden. Schopenhauer und Nietzsche sind direkte Vorläufer, und die „uns Heutigen durch eine arrogante Scheinklarheit höchst ärgerliche Lehre" Herbarts hat „wahrscheinlich direkt auf Freuds Begriffsbildung eingewirkt". Aus der knapp und treffend geschilderten „seelischen Physiognomie" der 90er Jahre ergibt sich die „Sendung": Die „süßsaure Prüderie jener Tage" hatte in weitem

Maße das Leibliche und Triebhafte „verdrängt“ und jenes „klägliche, prätentiöse, prüde, lebensfremde Zerrbild“ des Menschen geschaffen. Dagegen wachsen heute Menschen heran, häufig aus dem Einflußbereich der Jugendbewegung stammend, die „das Leben von Grund auf als eine schöne, fesselnde, etwas abenteuerliche und uferlose Unternehmung, die man freimütig bestehen müsse“, hinnehmen. Hier finden sich keine „Komplexe“, und „so fehlt heute wenig mehr daran, daß die Methode der Psa. ins Leere schlägt“.

Kunz beschäftigt sich vor allem mit der Weltanschauung der Psa. Er geht davon aus, daß alle Wissenschaften nicht nur in metaphysischer Weltanschauung fundieren, sondern weiterhin in solche münden.“ So wird auch „Freuds Wissenschaft über ihre Wissenschaftlichkeit hinaus von metaphysischen Impulsen gesättigt, ja von einer spezifischen Weltanschauung getragen“ und mündet „in eine Metaphysik des Menschen“. Diese lautet kurz: „Das innerste, tiefste Wesen des Menschen, seine eigentliche Substanz, die sich von der des Tieres in nichts unterscheidet, bilden nie zu sättigende Triebe, die in endloser Wiederholung nach der einmal erlebten Lust verlangen“. Seine Stellung zu Freud faßt Kunz zusammen: „Seine wissenschaftlichen Forschungsergebnisse halten wir, von der Verabsolutierung zum Ganzen abgesehen, für weitgehend richtig. Als metaphysische Idee des Menschen hat in ihr jener Entzauberungsprozeß (Max Weber), der wesentlich bei Schopenhauer einsetzt und über Kierkegaard und Nietzsche zu Klages führte, einstweilen seinen Höhepunkt erreicht. Sofern er die Fragwürdigkeit dessen, was der Mensch eigentlich sei, erneut und mit guten Gründen aufwarf, so weit müssen wir auch seine Metaphysik anerkennen. Dagegen versagen wir die Nachfolge der Antwort, die er gab, sofern sie den ganzen Menschen treffen soll.“

Diesem „Grundsätzlichen“ folgen die „Auswirkungen der Psa.“ Mittenzweys Gegenüberstellung von „Psychologie und Psa.“ enthält einige sehr beachtliche Kritiken an der „Schulpsychologie“. Die fruchtbare Auseinandersetzung erwartet M. auf Grund der „personalen Psychologie“ der Psa. Die bisherige Kritik hat sich mit der Ablehnung der psa. Vorstellungs- und Triebdynamik begnügt.

In Prinzhorns Darstellung der Beziehungen von Charakterologie und Psa. erscheint der Zusammenhang beider in Nietzsches entlarvender Psychologie beachtlich. Der Unterschied von Klages und Freud wird ausführlich dargelegt. Darüber hinaus treten in den Erörterungen über die Lehren von den psychischen Schichten und vom Grundwesen neue Zusammenhänge hervor.

In seinem Abschnitt über Ethik, Pädagogik und Psa. erklärt Häberlein nebenbei: „Pädagogik ist eine Art ethischer Technik“. Diese Verkennung der Pädagogik ist sehr ähnlich der Herbartschen Auffassung, über die Prinzhorn im gleichen Bande so treffende Worte schrieb (s. oben!). Sie hat es leider verhindert, den sicher vorhandenen Beziehungen zwischen wirklicher Pädagogik und Psa. nachzugehen.

Nur die Fürsorge-Erziehung, heute noch ein Randgebiet der Pädagogik, wird durch Voigtländer untersucht. Aber „aus praktischen und in der Sache selbst liegenden Gründen (kann) die Anwendung der Psa. in der Fürsorge-Erziehung nur eine beschränkte sein“.

Giese bringt in seinem Aufsatz über Technik und Psa. einige Beiträge zur Charakterologie des Ingenieurs, u. a. eine Kritik der Auffassung Sprangers vom technischen Menschen, welche „bar der Kenntnisse technischen Denkens, aber auch der Welt der Industrie“ ist.

Weitere Beiträge lieferten Thurnwald (Ethnologie), Volhard (Literaturwissenschaft), von Sydow (Kunstwissenschaft), Clemen (Mythologie, Religionsgeschichte), Grünbaum (Erkenntnistheorie), Hopf (Exakte Naturwissenschaft), Ehrenberg (Biologie), von Weizsäcker (Medizin, Klinik), Birnbaum (Psychiatrie), Happich (Parapsychologie), Haeberlin (Ärztliches Handeln), Mahr (Evangelische Seelsorge), Müncker (Katholische Seelsorge), Metzger (Rechtspflege), Michels (Massenpsychologie, Wirtschaft), Bieber (Dichtung). Da sie keine pädagogisch-psychologischen Fragenkreise behandeln, genügt hier dieser Hinweis.

Angesichts der unheimlich wachsenden Literatur für oder gegen die Psa. wurde eine Arbeit wie die vorliegende dringend notwendig. Die Art der Kritik von den grundsätzlichen Entscheidungen her steht in einem erfreulichen Gegensatz zu der oberflächlichen Symptomkritik, wie sie in der Masse der pädagogischen und psychologischen Literatur heute verbreitet ist. Das gilt insbesondere von den beiden ersten Studien, in denen Prinzhorn und Kunz sich bemühen, der psa. Lehre in jeder Beziehung gerecht zu werden. Wer unparteiisch zu dieser Lehre Stellung nehmen will, dem kann dies Buch viele Hilfen geben. Die psa. „Jünger“ wird man freilich dadurch nicht überzeugen. Von ihnen sagt Kunz treffend, daß sie ein prophetischen Geistern „ähnliches Pathos der Überschwenglichkeit und Berufung, eine Menschheitsmission zu erfüllen“, hätten, ein „Wissen“ um das „Geheimnis des Menschen“. Bei ihnen ist Psa. ein Glaube und kein Wissen.

Jena. Dr. Helmut Wiese.

Paul Haeberlin, Die Suggestion. Kobersche Verlagsbuchhandlung, Basel und Leipzig 1927. 188 S. M. 5.60.

In den beiden ersten Kapiteln zeigt der Verfasser, daß Suggestion zwar „einen Auseinandersetzungsvorgang im Sinne einseitiger Einwirkung" bedeutet, aber nicht charakterisiert werden kann durch ein bestimmtes Verhalten der suggerierenden Persönlichkeit oder durch die wirkliche Befolgung der Tendenz der Einwirkung oder durch quantitative und qualitative Leistungen des Suggerierten, zu welchen er weder von sich aus noch durch andere nicht suggestive Einflüsse gelangen könnte, auch nicht durch Lenkung der Motivation im Sinne der einwirkenden Tendenz schlechthin, sondern einzig dadurch, „daß der Empfänger im Interesse der Selbstveränderung den Einfluß für seine eigene Motivation bestimmend werden läßt, ihn somit in bestätigendem Sinne rezipiert".

Damit ist ein Begriff der Suggestion gewonnen, der weiter ist, als der gewöhnliche Sprachgebrauch zuläßt, aber wenn Psychologie wie jede andere Wissenschaft auf klare Begriffsbildung ausgehen will, so muß sie diese Erweiterung in Kauf nehmen. Die Suche nach einem Kriterium für einen engeren Begriff ist in dieser Hinsicht erfolglos, führt aber doch zu der Unterscheidung verschiedener, zwar nicht scharf abzugrenzender Arten, qualitativ hinsichtlich des persönlichen Charakters und der Absichtlichkeit, quantitativ hinsichtlich des Grades der Einwirkung.

Dieser eigentlichen Suggestion steht eine andere Art der motivändernden Einwirkung zur Seite: die ideelle Anregung, die das positive Ergebnis einer Zusammenarbeit des geistigen Interesses mit dem Auseinandersetzungsinteresse darstellt. Irgendwelche begriffliche Beziehung oder Wesensverwandtschaft besteht zwischen der reinen Suggestion und der geistigen Anregung nicht, wohl aber treten sie in eine „Lebensbeziehung" zueinander.

Hier fängt man am Problem des echten Erziehers und des falschen Propheten an, die praktischen Auswertungen der prinzipiellen Untersuchung zu erkennen. Man begrüßt sie weiterhin in der Darlegung einiger Sonderformen der Suggestion, in der Untersuchung der Wurzeln der Suggestibilität (soziales Vorleben und Einstellung des Empfängers zum Leben) und der suggestiven Kraft (Kraft der Persönlichkeit, Liebenswürdigkeit, Selbstvertrauen, psychologisches Geschick uud Bildung).

Da die Suggestion für jeden Erzieher von entscheidender Bedeutung ist, ist es ihm ein Bedürfnis, ihre Grundlagen zu erkennen. Dazu eignet sich die Schrift Haeberlins vorzüglich. Dadurch, daß sich der Verfasser ständig mit einem gedachten Gegner auseinandersetzt, gewinnt die sonst schon klare Darstellung an Plastizität und Interesse. Zwar würde ein Leser, der nach praktischen Regeln der Suggestion sucht, solche nicht finden, ja, er würde — was vielleicht noch wertvoller ist — geradezu erkennen, daß suggestive Kräfte weniger im Tun als im Sein begründet sind.

Zürich. Arthur Fischer.

Hamburger Untersuchungen zur Jugend- und Sozialpsychologie.

Unter dieser Bezeichnung beginnt soeben eine neue Reihe von Veröffentlichungen des Hamburger psychologischen Laboratoriums, die Prof. W. Stern im Verlage von J. A. Barth herausgibt. Es sollen hier vor allem solche psychologischen Probleme bearbeitet werden, die Beziehung haben zu Aufgaben der praktischen Jugenderziehung, des Fürsorgewesens, der Wohlfahrtspflege, der Kriminalistik usw.

Die beiden gleichzeitig erscheinenden ersten Nummern haben folgende Titel:

Nr. 1. Hanna Kühn, Psychologische Untersuchungen über das Stiefmutterproblem. Die Konfliktmöglichkeiten in der Stiefmutterfamilie und ihre Bedeutung für die Verwahrlosung des Stiefkindes. 163 S. (Zugleich Beiheft 45 zur Zeitschrift für angewandte Psychologie.)

Nr. 2. Gertrud Herrmann. Formen des Gemeinschaftslebens jugendlicher Mädchen. Sozialpsychologische Untersuchung in einem Fürsorgeerziehungsheim. (Zugleich Beiheft 46 zur Zeitschrift für angewandte Psychologie.) S.

A. Argelander, Der Einfluß der Umwelt auf die geistige Entwicklung des Kindes. Jenaer Beiträge zur Jugend- und Erziehungspsychologie, herausgg. v. Argelander, Peters und Scheibner, Heft 7. Beltz/Langensalza 1928. 39 S. M. 2,70.

Annelies Argelander berichtet in ihrer Antrittsvorlesung auf Grund von etwa 180 Einzeluntersuchungen aus der deutschen und ausländischen Literatur über den augenblicklichen Stand der Frage nach dem „Einfluß der Umwelt auf die geistige Eniwicklung". Dabei gilt es, von den beiden immer vorhandenen Faktoren Anlage und Umwelt „ihr gegenseitiges Kräfteverhältnis und die speziellen Möglichkeiten ihrer Auswirkung zu bestimmen" (S. 3). Die Gründe, die zu den verschiedenen Auffassungen von der Vorherrschaft des einen oder anderen Faktors führten, werden an Hand der Literatur dargestellt. Die Unter-

suchungen über die Korrelation zwischen dem „Intelligenzalter" und der „sozialen Schicht" behandelt die Verfasserin ausführlich. Der Gedanke, daß Umwelt und Milieu „ein Sammeltopf für all die Tatsachen geworden (sind), bei denen für Veränderungen im Verhalten und in den Leistungen des Individuums innere Vorgänge oder absichtliche äußere Einwirkung . . . nicht verantwortlich gemacht werden können" (S. 12), führt zu einer psychologischen Aufteilung der Unterschiede nach der Seite der Vorstellungswelt, des sprachlichen Ausdrucks, des emotionalen Lebens usw.

Diese Zusammenraffung des großen Materials zeigt uns deutlich, daß die generelle Psychologie sich einstweilen begnügen muß mit dem Ergebnis, daß die Umweltreize auf die Menschen sehr verschieden wirken. Sie wird diese für sie erschöpfte Fragestellung an die Psychologie des Individuums (Persönlichkeitspsychologie, Charakterologie) weitergeben müssen. Die Verfasserin spricht in ihren einleitenden Sätzen selbst von dieser Wandlung, ohne die vorhandenen Ansätze herauszuheben. Die sehr fleißige Arbeit mit ihrem ausführlichen Literaturnachweis kann denen empfohlen werden, welche sich in Kürze über die bisherigen Untersuchungen unterrichten wollen.

Jena. Helmut Wiese.

Prof. A. S. Saluschny, Die Formierung der sozialen Gewohnheiten bei Kindern im Vorschulalter. Moskau 1928, Verlag des Ochmatdjet.

Die objektive Erforschung des Verhaltens des Kindes im frühen Alter hat eben erst jetzt begonnen. Anstatt, daß die sozialen Gewohnheiten des Kindes bei deren Entstehung erforscht würden, versuchten die meisten Autoren die sozialen Gewohnheiten des Kindes durch den angeborenen Instinkt zu erklären. Der Autor nimmt an, daß bei der Formierung des sozialen Verhaltens des Kindes die Hilfsmittel nicht in dessen Instinkten zu suchen seien, sondern in der Umwelt, in der es lebt. Nach Feststellung der primären Formen des sozialen Kontaktes, die sich beim Kinde im ersten halben Jahre seiner Existenz beobachten lassen, hält sich der Autor etwas länger bei der Analyse der komplizierteren Formen des sozialen Kontaktes auf. Beobachtungen während der Dauer eines Jahres an 22 Kindern im Alter von 12—48 Monaten geben dem Autor die Möglichkeit, die Sozialitätsziffer zu bestimmen und zu zeigen, wie das Kind von negativistischen und aggressiven Formen des Verhaltens zu sozialen und kollektivistischen übergeht. Mit dem Alter vergrößert sich die Sozialitätsziffer, wogegen die Ziffern der Negativität und Aggressivität sich verringern. Doch lassen sich dabei ziemlich bedeutende individuelle Differenzen beobachten. Die Korrelation der Ziffern der Sozialität und der des Alters des Kindes ergibt $+0{,}608 \pm 0{,}087$. Auf dem Wege objektiver Beobachtung stellt der Autor fünf Stadien der sozialen Entwicklung fest. Im ersten Stadium der sozialen Entwicklung, welches bereits mit dem ersten halben Jahre abschließt, reagiert das Kind nur auf Erwachsene. Im zweiten Stadium tritt das Kind in Kontakt mit Kindern. Anfangs erscheint dieser Kontakt als rein rezeptorischer, später aber verwandelt er sich allmählich in höhere Formen. Dieses Stadium zeichnet sich dadurch aus, daß hier das aggressive und negativistische Verhalten vorherrscht. Im dritten Stadium treten immer mehr soziale Akte hervor und während des vierten Stadiums kann das Kind sich bereits als Organisator zur Geltung bringen. Im fünften Stadium kann das Kind bereits in ein Kollektiv eintreten und sich kollektivistisch verhalten.

Am Ende des Buches fügt der Autor pädagogische Schlußfolgerungen bei, die besonders von Bedeutung für die Pädagogen der Vorschulkinder sind. S.

Dr. Anna Müller-Jung, Schulmäßiges Wissen und Können bei Schulentlassenen. Aus der psychol.-päd. Abteilung des philosophischen Seminars in Königsberg. Päd. Wegweiser, Bd. 13, Union Deutsche Verlagsgesellschaft Berlin 1928, 76 Seiten, M. 4,30,

Die Arbeit beschäftigt sich mit einem Problem, das immer noch viel zu wenig beachtet wird, nämlich mit dem erschreckend geringen Dauererfolg des Schullernens. Die Ergebnisse ähnlicher früherer Untersuchungen von Godenwaldt, F. E. Otto Schultze, Ohms, Hermann Meister finden darin ihre volle Bestätigung. Neues bietet die Arbeit dadurch, daß hier im Gegensatze zu den genannten Arbeiten Schulentlassene untersucht wurden, die durchschnittlich erst 1 Jahr vorher die Volksschule verlassen hatten. Trotzdem war der Verlust durch Vergessen bereits außerordentlich groß.

Geprüft wurden zunächst 38 Schülerinnen des Gewerbelehrerinnen-Seminars in Königsberg und zwar das schulmäßige Wissen durch schriftliche Arbeiten in Diktat, Grammatik, Rechnen, Maßsystem, Erdkunde, Geschichte, Naturkunde und Naturlehre, das schulmäßige Können durch 2 Gruppen von Aufgaben, von denen die einen Schulkenntnisse voraussetzen, z. B.: Wie alt ist ungefähr ein Brief, den Martin Luther geschrieben hat, die andern

solche nicht zur Voraussetzung haben, z. B.: Abfassen einer Verlustanzeige für eine Zeitung. Es ergaben sich im ganzen 21,1 % richtige Antworten, 34,2 % unvollständige, 15,8 % Auslassungen, 28,9 % Antworten waren ausgesprochen falsch. Zur Kontrolle wurden 82 Schülerinnen von drei verschiedenen Berufsschulklassen geprüft und schließlich 40 Knaben und Mädchen des letzten Volksschuljahres, im ganzen 120 Volksschulentlassene gegenüber 74 Schulkindern. Während die Schülerinnen der Berufschulklassen ähnlich schlechte Leistungen zeigten, wie die ersten Versuchspersonen, standen die Leistungen der Volksschüler, die die Schule noch besuchten, mit 67,6 % richtigen Antworten (gegenüber 21,1 %) und nur 4,1 % falschen (gegenüber 28,9 %) wesentlich darüber. — Abgesehen von den geringen Kenntnissen in den verschiedenen Fächern zeigte sich besonders deutlich auch die Ungewandtheit und Unselbständigkeit des sprachlichen Ausdruckes, wodurch die ohnedies geringen Leistungen noch mehr beeinträchtigt wurden. Bei allem Negativen aber erscheint eines beachtenswert: „Bei Aufgaben, zu deren Lösung kein schulmäßiges Wissen in materialer Hinsicht, sondern nur die alltäglichen Lebenserfahrungen nötig sind, zeigt sich niemals ein vollständiges Versagen" (S. 74).

Angesichts des ganzen Ergebnisses fragt man sich mit dem Verfasser: Ist es wirtschaftlich zweckmäßig, einen achtjährigen Aufwand von Zeit, Kraft und Kapital an Arbeit von so wenig nachhaltiger Wirkung zu setzen, und wie kann am ehesten eine Besserung erzielt werden? — Die Kürze und Übersichtlichkeit des Buches bei dem umfangreichen Versuchsmaterial ist besonders zu rühmen. Über einzelne spezielle Fragen werden besondere Veröffentlichungen in Aussicht gestellt.

Königsberg i. Pr. Dr. M. Keilhacker.

Walter Landé, Ministerialrat im Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung: Aktenstücke zum Reichsvolksschulgesetz. Leipzig 1928. Quelle & Meyer. 185 S. Geh. M. 2,80, Leinenband M. 3,80.

Die wirre Geschichte des in der Weimarer Verfassung angekündigten Reichsvolksschulgesetzes hat deutlicher als andere Erscheinungen erwiesen, daß das neue Deutschland unfähig ist zu einer großzügigen Reichskulturpolitik. Drei im Reichstage eingebrachte Entwürfe sind gefallen, und im Streit der Parteien ist das Problem, dessen Lösung gefunden werden muß, immer mehr in Verwirrung geraten. In dieser Lage ist es ein verdienstliches Unternehmen, daß ein hoher Ministerialbeamter, der besonders mit der Frage beschäftigt war, die aktenmäßigen Unterlagen der ergebnislosen Verhandlungen öffentlich vorlegt und sie mit Anmerkungen und Verweisen versehen hat. Für die unvermeidliche Wiederaufnahme des Versuchs, endgültig das so außerordentlich wichtige Gesetz nach einem neuen Entwurfe zur Verabschiedung zu führen, ist so ein Hilfsmittel an die Hand gegeben, das nicht nur den Parlamentariern, sondern allen von der Frage berührten Kreisen unentbehrlich für die Meinungsbildung sein muß. Sch.

Pestalozzis Werke, Säkularausgabe in drei Bänden, ausgewählt und herausgegeben von Willy Schohaus. Gotha 1927. Leopold Klotz. M. 25.—.

Nachdem das Pestalozzi-Jubiläum in weiten Kreisen ein Interesse für den großen Schweizer gezeitigt hat, das leider, wie zu erwarten war, nur allzu rasch abflaute und vielerorts nur ein Zerrbild des Gefeierten hinterließ, darf vor allen denen, die innerlich von der überragenden Persönlichkeit berührt wurden, erwartet werden, daß sie der nun erst einsetzenden tieferen Auswirkung seiner pädagogischen Einsichten sich erschließen. Eine neuzeitliche Gesamtausgabe seiner Werke ist im Entstehen begriffen. Ihr geht, unabhängig davon, eine Auswahl in drei Bänden voraus, die schon um ihrer geschmackvollen äußeren Aufmachung willen als Säkularausgabe sich trefflich empfiehlt.

Willi Schohaus, dem wir zusammen mit P. Häberlin früher die Herausgabe der Briefe Pestalozzis an die Braut und an Verwandte im gleichen Verlag zu verdanken hatten, bringt jetzt auf rund 1600 Seiten die wesentlichsten Schriften und Reden heraus, oft gekürzt, wo Pestalozzi sich in gar zu großer Breite erging, sonst aber in getreuer Anlehnung an die Erstausgaben.

Im ersten Bande wird „Lienhard und Gertrud" etwa in dem Umfange dargeboten, den Seyffarths Auszug in einem Bande vermittelt. Ein Vergleich mit dieser Ausgabe zeigt deutlich die Interessenverschiebung der letzten dreißig Jahre. Wie Weidenmann in seiner stark gekürzten Ausgabe, berücksichtigt Schohaus die pädagogischen Abschnitte weit mehr als die rein erzählerischen, kommt damit den Absichten des Autors sicher mehr entgegen als jener und wirkt zudem in Auswahl und Sprache frischer. So begrüßt man, daß der Pfarrer in seiner Rede, jenem Meisterwerke psychologischer Einfühlung, sein sechzehnfaches Wehe und sein achtfaches Selig unverkürzt aussprechen darf. Eine klare Kennzeichnung der vom Herausgeber eingefügten verbindenden Satzteile, ebenso wie

eine bessere typographische Hervorhebung der Überschriften und eine sorgfältigere Ausmerzung (der z. T. sehr sinnstörenden) Druckfehler wäre erwünscht gewesen. Erfreulicherweise sind die für Pestalozzis frühe Schreibart so charakteristischen Dialektausdrücke nicht unterdrückt worden.

Der zweite Band bringt die „Fabeln". „Pestalozzis Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans" und „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt". Den Fabeln, ursprünglich „Figuren zu meinem ABC-Buch" genannt, ist leider der Text der Cottaschen Gesamtausgabe zugrunde gelegt worden. Die Auslegungen und Zusätze, die Pestalozzi hier nahezu vierzig Jahre nach der Erstausgabe den Gleichnissen anfügen zu müssen glaubte, wirken ermüdend und lassen einen wirklichen Genuß der eigentlichen Fabeln so wenig aufkommen, wie jene Rätsel in Lesebüchern, denen die Lösung gleich in verkehrter Schrift angehängt ist. Pestalozzis Ängstlichkeit, nicht verstanden zu werden, die ihn hier wie in allen seinen Werken und Reden zu oft unerträglicher Breite und Wiederholungen zwang, hätte vom Herausgeber wenigstens in diesem Werke nicht geteilt werden müssen. — Eine Perle unter Pestalozzis Schriften ist jener Brief über Stans, der von Bestrebungen zeugt, die lebhaft an die neuzeitliche Forderung der Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kinde erinnern. — Das Buch: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" enthält, wie Schohaus sich ausdrückt, „die tiefen und dauernd bedeutsamen Grundideen der Pestalozzischen Erziehungslehre, und zwar in einer Vollständigkeit, wie keine andere Schrift des großen Pädagogen" und ist ihrer Bedeutung entsprechend ungekürzt wiedergegeben.

Anders verhält es sich mit der aus einem Vortrage hervorgegangenen Schrift „Über die Idee der Elementarbildung", die den dritten Band einleitet. Niederers Einfluß gibt sich darin nach Pestalozzis eigenen Worten in jeder Zeile zu erkennen. Schohaus glaubt diesen Einfluß nur im ersten Teile zu erkennen und weist daher der zweiten Hälfte einen Platz in seiner Ausgabe an. Ist von den zwei Hauptpunkten Pestalozzischer Erkenntnis die Idee der Elementarbildung in der voraufgehenden Schrift besonders beleuchtet worden, so findet hier das Verhältnis von Mutter und Kind als Vorstufe des Verhältnisses des Menschen zu Gott eine liebevolle Darstellung. — Von den Reden an seine Hausgemeinde in Yverdon sind sieben ausgewählt worden, die Neujahrsreden 1808/12, die Weihnachtsrede 1810 und die Geburtstagsrede 1818, die alle in ihrer Selbstkritik, ihrer hohen Verehrung und Liebe für die Jugend und ihrem unbegrenzten Hoffen auf sie für uns Erzieher von heute beschämend wirken. — Den Abschluß bildet der „Schwanengesang", in dem noch einmal Erkenntnis und Wirken des langen Lebens zusammengefaßt werden.

Jeder Schrift hat Schohaus eine kurze Inhaltsangabe und eine Schilderung der Umstände, in der sie entstanden ist, vorangesetzt und eine Reihe von Anmerkungen beigefügt. Der ganzen Ausgabe geht eine treffliche Charakterisierung des Menschen und Pädagogen voraus, wie wir sie auf so wenigen Seiten außer bei P. Haeberlin noch nirgends gefunden haben.

Zürich. Arthur Fischer.

Clara Maria Liepmann: Die Selbstverwaltung der Gefangenen. 1928. Verlag Bensheimer, Mannheim. (Hamburgische Schriften zur gesamten Strafrechtswissenschaft, herausgg. von Prof. Dr M. Liepmann, Heft 12.) X, 226 S. M. 10,—.

Die erste Hälfte dieser Arbeit gibt eine „Darstellung verschiedener praktischer Versuche mit Selbstverwaltung in Fürsorgeerziehungsanstalten und Gefängnissen". Ihr folgt als zweiter Teil „der pädagogische Wert des Selbstverwaltungsgedankens".

Unter „Selbstverwaltung" versteht die Verfasserin „eine praktische Mitarbeit der Zöglinge an dem Leben ihrer Anstalt." (S. 7.) Da alle Anstalten diese Mitarbeit irgendwie eingesetzt haben, so war die Verfasserin auf eine Auswahl angewiesen. Sie hat sich fast ganz auf die in der Literatur bekannten deutschen und amerikanischen Anstalten und Versuche beschränkt und dank der weiten Umgrenzung ihres Gegenstandes sogar Wichern mit aufnehmen können. In den Einzeldarstellungen gibt sie an einigen Stellen wertvolle Ergänzungen zu dem Reisebericht ihres Vaters, des kürzlich so früh verstorbenen Hamburger Strafrechtslehrers M. Liepmann (Heft 11 der gleichen Schriftenreihe), an anderen Stellen, besonders bei der Darstellung der Wehrli-Anstalt, benutzt sie vergessene Berichte. Die Schilderungen sind anschaulich und ausführlich und geben durchweg einen guten Einblick in das Leben der Anstalten.

Weniger befriedigt der zweite Teil, der Versuch, den pädagogischen Wert des Selbstverwaltungsgedankens zu bestimmen. Trotz sehr vieler feiner Einzelbemerkungen und Anregungen erscheint das Ganze nicht als Einheit und erscheinen die aufgestellten Forderungen eher willkürlich als zwingend. Wir bedauern dies umso mehr, als wir sie in vielen Fällen für durchaus berechtigt ansehen. Wir suchen den Grund in der ungenügenden und nicht bis zu den Axiomen, letzten Standpunkten und Strebungen vor-

dringenden Analyse des sehr verschlungenen Tatbestandes „Gefängnis". Sie teilt damit das Schicksal vieler Arbeiten der „Gefängnispädagogik", die wohl anregen, aber nicht überzeugen können, weil ihre Basis unklar bleibt.

Schon in der Zusammenstellung von Fürsorge-Erziehungsanstalt und Gefängnis wird das deutlich. Beide haben heute sicher ganz verschiedene Aufgaben, und nur vulgäres Denken ist noch nicht in der Lage, sie gründlich zu scheiden: Erziehung von (meistens, aber nicht immer, verwahrlosten) Kindern und Jugendlichen, und dem gegenüber Strafvollzug an Jugendlichen und Erwachsenen. Erziehung ist — kurz gesagt — ein auf Menschenbildung (im Sinne Pestalozzis) gerichtetes Tun. „Das Ziel der Strafvollzugspädagogik ist die Wiedereingliederung des Sträflings in die Gesellschaft bei seiner Entlassung", sagt demgegenüber die Verfasserin (S. 3). Sie hätte dies wohl besser als Ziel des Strafvollzuges (und nicht der „Pädagogik") bezeichnet, denn es ist in erster Linie und grundsätzlich ein sozialpolitisches Ziel und die Besinnung darauf eine Aufgabe der Gesellschaftswissenschaft. Das kann auch gar nicht anders sein, weil der Strafvollzug weder aus erzieherischen Absichten entstanden, noch aus solchen (in erster Linie) aufzubauen ist; sonst verliert er seinen Sinn. Damit ist nicht gesagt, daß Erziehung und Resozialisierung sich ausschließen, wohl aber, daß das Vorrecht der einen die andere in ganz bestimmte Grenzen sperrt. Es ist daher nicht möglich und nötig, „daß der Erziehungsgedanke den gesamten Strafvollzug beherrschen muß, damit er möglich und wirksam sein kann" (S. 3).

Der gleiche Mangel systematischer Klarheit führt bei der Erörterung des Selbstverwaltungsgedankens nur zu einer Ordnung, aber leider zu keiner Einordnung. Wir geben gerne zu, daß es „den Rahmen dieser Arbeit weit übersteigen" würde, „den pädagogischen Wert des Selbstverwaltungsgedankens vom Standpunkt einer Systematik der Pädagogik aus zu untersuchen" (S. 5). Doch diese ist notwendige Voraussetzung für jene, und wir werden nie zu eindeutigen Ergebnissen und Einsichten kommen, solange wir nicht über Möglichkeiten der Selbstverwaltuug als eines Mittels im Bildungsverfahren in der Wirkung auf den Bildungsprozeß Klarheit haben. Nach einer solchen Klärung wäre vermieden worden, daß man Dinge zusammensieht, die lediglich durch das Werkzeug (oder nur durch das Ordnungsprinzip?) zusammengefaßt werden, die aber in Hinblick auf den Bildungsprozeß Gegensätze sind, wie etwa die Schaffung von äußerer Anstaltsdisziplin und Selbstdisziplin (S. 122ff.). Die Art der Durchführung einer scharfen Trennung zwischen einer Individual- und einer Sozialpädagogik läßt die Vermutung aufkommen, als ob manche Teile mehr aus den Begriffen konstruiert, als von der Wirklichkeit abgelesen wären. Sonst könnte man wohl kaum auf den Gedanken kommen, „die Sozialerziehung organisch aus der Individualerziehung wachsen zu lassen" (S. 142), oder von der Führererziehung sprechen, die neben vielen individualpädagogischen Vorteilen „auch sozialpädagogisch" wirkt (S. 141), anstatt den Führer aus seiner sozialen Situation heraus zu begreifen. Die Ansätze zu einer Systematik im II. Kapitel zeigen leider sehr unscharfe Begriffe. Z. B. ist die Selbstverwaltung niemals eine „pädagogische Idee", sondern nur u. U. ein pädagogisches Mittel. Dieses hat seinen Wert nie in sich, sondern bezieht ihn ebenfalls (wenn man derartige Strahlwerte überhaupt anerkennt) von dem Zweck, dem es dient. Ebenso sind abgegriffene Schlagworte wie „alte und neue Pädagogik" (S. 173) für eine wissenschaftliche Bestimmung unbrauchbar.

In ihrem Schlußkapitel sucht die Verfasserin sich offenbar gegen Einwände dieser Art von vornherein zu rechtfertigen: „Die pädagogischen Untersuchungen hielten sich eng im Rahmen des praktischen Materials und berührten weder systematische Probleme noch mehr vom Inhalt des Strafvollzuges als notwendig war zur Beurteilung des Selbstverwaltungsgedankens" (S. 200). Das mag die Selbsttäuschung entschuldigen, kann sie aber nicht rechtfertigen. Man kann aus der Wirklichkeit keine Einheit herauslösen, wenn man sich nicht von vornherein auch über die Art dieser Einheit klar ist. Sonst erhält man nur ein „Buntes Allerlei", eine mehr oder weniger zufällige und willkürliche Zusammenstellung und Anhäufung, keine geordnete Einheit.

Wir bedauern diese Unvollkommenheiten umso mehr, da hinter dem Buch als Verfasserin ein Mensch steht, dem es ernst ist um die große und schwere Frage der Behandlung der Strafgefangenen. Wir hoffen, daß unsere Einwände eine noch tiefere Durchdringung des Fragengewirrs veranlassen.

Jena. Dr. H. Wiese.

* *
*

Die Lehre vom Zögling.

Von Wilhelm Thormann.

I.

Daß wir uns in einer neuen Entwicklungsepoche der Erziehungswissenschaft befinden, tritt nicht nur in den wissenschaftstheoretischen Untersuchungen in Erscheinung, die sich mit der Erziehungswissenschaft als einem philosophischen Problem beschäftigen, sondern noch weit mehr in der sich anbahnenden Veränderung der erziehungswissenschaftlichen Fragestellung und in dem damit sich ergebenden Auftreten neuer Aufgaben der erziehungswissenschaftlichen Erkenntnis. Die Bevorzugung von zwei Aufgaben dieser Erkenntnis, einmal der Theorie der Erziehungsziele, zum andern der Erforschung der Erziehungsmöglichkeiten, die für die Erziehungsforschung lange Zeit kennzeichnend gewesen ist, hat ihren Ursprung letztlich in einem Bestreben der Erziehungswissenschaft, die Erziehungsarbeit praktisch zu fördern, zu regeln und zu leiten. Der Wert eines solchen praktischen Strebens der Erziehungswissenschaft soll nicht verkannt werden; die Praxis, die Bedeutung der Wissenschaft für die Praxis wird gerade auf pädagogischem Gebiete ein immer notwendiges Kriterium sein müssen; dennoch darf aber nicht verkannt werden, daß einem derartigen Bestreben Gefahren innewohnen, die sich zum Schaden sowohl der Wissenschaft, als auch der praktischen Arbeit auswirken können. So bringt dieses Streben das Wesen der Wissenschaft in Gefahr, indem es diese entweder zur bloßen Dienerin, zum „Mittel" der Praxis herabwürdigt, oder zur Beherrscherin der Praxis erhebt und die Praxis zur „Anwendung" der Theorie erniedrigt. Dieser Gefahr ist, wie jeder weiß, auch die Erziehungswissenschaft nicht entgangen, wenn sie nun auch, wie es mir scheint, gerade in der Gegenwart alles daransetzt, eine solche Gefahr ein für allemal zu beseitigen, indem sie in sich das Wesen einer „reinen" Wissenschaft zu verwirklichen strebt. Mindestens herrscht im pädagogisch-wissenschaftlichen Forschungsbetrieb heute das Bestreben vor, die Pädagogik zur Wissenschaft zu erheben, ohne immer um die Anwendungsmöglichkeiten der wissenschaftlichen Erkenntnisse besorgt zu sein. In diesem Bestreben, reine Wissenschaft zu werden, haben nun die erwähnte Veränderung der Fragestellung und die Erweiterung des Aufgabenkreises ihren Ursprung, und jenes Bestreben kommt in diesen zum Ausdruck.

Es wäre nun gewiß als keine neue Entwicklungsepoche anzusehen, wenn nichts weiter geschehen würde als eine Vermehrung erziehungswissenschaftlicher Probleme. Nun hatte aber diese Problembereicherung ihren Grund

in einer veränderten Problemstellung, die am schnellsten und deutlichsten an dem Wandel der Einstellung eingesehen werden kann, die der Forscher und Denker zur praktischen Erziehungsarbeit einnimmt. Stellte sich ehedem der Wissenschaftler gewissermaßen in den Aufgabenkreis des Praktikers hinein, um ihm die Aufgaben gedanklich vorzulösen und vorzuschreiben, die er wirklich zu erfüllen hat, so stellt sich nunmehr der Wissenschaftler der Praxis gegenüber und findet an dieser seinen „Gegenstand", den es zu erforschen, zu deuten und zu bestimmen gilt. Durch jene Hineinstellung mußten eine große Anzahl Probleme verdeckt bleiben und werden, die nun erst durch die reine Gegenüberstellung in den Erkenntniskreis eintreten. So ist auch jene hervorgehobene Bevorzugung zweier Probleme zu erklären, deren Sinn auch darin liegt, daß sie zugleich Hauptfragen jedes praktischen Erziehers sind, deren Beantwortungen für den lebendigen Geist der Erziehungsarbeit entscheidend sind. So ist nun auch das relative Zurücktreten dieser Fragen im erziehungswissenschaftlichen Denken verständlich, das sich, ohne ihren Wert und ihre Notwendigkeit zu verkennen, in der Gegenwart vollzieht. Wenn auch dieses Zurücktreten seine Ursache nicht allein darin hat, sondern wohl noch weit mehr in der Skepsis, mit der diesen Fragen bis heute begegnet wird. Es seien hier nun die Probleme nur aufgeführt, die sich neben den Fragen des Erziehungszieles und der Erziehungsmöglichkeiten dem Denken heute aufdrängen: der Erzieher, die Erziehungsgemeinschaft, die Erziehungswerte und -güter, die Erziehungsformen. Hier sieht sich die Erziehungswissenschaft vor Aufgaben gestellt, mit deren Lösung sie allenthalben erst begonnen hat. So eifrig und fruchtbar die Denkbemühungen hinsichtlich der genannten Aufgaben auch sein mögen, endgültige Lösungen, solche, die jedes Denken befriedigen können, sind noch nicht gefunden worden. In Rücksicht darauf könnte man einem Versuch, wie er hier von mir gemacht wird, ein weiteres Problem der Erziehungswissenschaft aufzudecken, entgegenhalten, daß es besser und notwendiger wäre, die einmal erkannten erst einer Lösung entgegenzuführen, anstatt neue Probleme zu stellen. Das würde richtig sein, wenn, wie mir scheint, nicht gerade die hier zu erörternde Frage entscheidend wäre für die angegebene Entwicklung der Pädagogik zur reinen Wissenschaft.

Es ist nun zwar ohne Zweifel in der Sache selber begründet, wenn eine Lehre vom Erzieher einer Lehre vom Zögling vorausgegangen ist; lassen sich doch gerade durch jene am besten und klarsten die Aufgabenbereiche abgrenzen und die Wesensverschiedenheiten der Leistungen des Erziehungstheoretikers und des Erziehungspraktikers erfassen, auf die es einer reinen Erziehungswissenschaft vorallererst ankommen muß. Der Erzieher ist dieser nicht nur der Diener, der ihre Vorschriften zu befolgen und ihre Erkenntnisse anzuwenden hätte, sondern selber eine Erkenntnisaufgabe, deren Lösung heute mehr und mehr dazu beiträgt, die Eigenwürde des Erziehers und seine

Unabhängigkeit von der Wissenschaft zu erkennen und anzuerkennen. Dennoch wäre erst die Hälfte des Weges zur reinen Erziehungswissenschaft beschritten, wenn künftig einer Lehre vom Zögling weniger Fleiß und Sorgfalt zugewandt werden würde. Schließlich ist gerade durch sie ein nicht unwesentlicher Rest von Tendenzen innerhalb der Erziehungsforschung zu beseitigen, der jene Entwicklung aufzuhalten oder gar zu gefährden droht. Die technische, besser technologische Einstellung der pädagogischen Wissenschaft, die diese zu einer Theorie für die Praxis zu machen strebte, nahm zum Zöglingsproblem eine andere Stellung ein als sie von der reinen Erziehungswissenschaft eingenommen werden wird. Es ist meine höchste Absicht, diese andere Stellung herauszuarbeiten, weil wir durch sie erst einer auszuführenden Lehre vom Zögling näherkommen. Denn wie weit wir von einer solchen Lehre trotz aller psychologischen und jugendkundlichen Untersuchungen und ihrer schönen Ergebnisse noch entfernt sind, das werden die folgenden Betrachtungen zeigen, so sehr sie auch für sich nur den Charakter eines ersten Beginnens in Anspruch nehmen.

II.

Je mehr erkannt wurde, daß die Erziehung mit dem Menschen, den sie zu erziehen hat, nicht willkürlich verfahren darf; daß sie, wenn sie erfolgreich sein will, die Erziehungsmöglichkeiten kennen muß, und will sie berechtigt sein, auf die Eigenart ihrer Zöglinge Rücksicht nehmen muß, desto mehr wurde die Notwendigkeit einer psychologischen Grundlegung der Erziehung eingesehen. Es ist das eine Aufgabe, um die sich die Wissenschaft etwa seit Pestalozzi emsig bemüht hat, so verschiedenartig die Ergebnisse dieser Bemühungen im Laufe der vielen Jahrzehnte auch gewesen sind. Solange es nur darauf ankam, durch eine psychologische Erkenntnis des Erziehungsobjektes den Erfolg der Erziehung zu sichern, befinden wir uns noch mitten in jener technologischen Erziehungstheorie, die durch ihre Erkenntnisse der Erziehungsarbeit die Mittel und Ziele angeben will. In diesem Sinne wurde ja auch in der Psychologie eine „Grundwissenschaft" der pädagogischen Wissenschaft gesehen, auf die sich Theorie und Praxis der Erziehung zu stützen hätten. So formuliert Herbart: Die Psychologie „zeigt die Mittel, Wege und Hindernisse der Bildung" (Umriß § 2); es ist das die Ansicht, die bis in unsere Zeit hinein vorgeherrscht hat. Setzt Herbart noch die Philosophie als die andere Grundwissenschaft der Pädagogik, so hat es bald Auffassungen gegeben, die alle Erziehung allein auf Psychologie gründen wollten, weil sie entweder eine reine Theorie der Erziehungsmittel, abgelöst von einer Theorie der Erziehungsziele für möglich hielten, oder weil sie hofften, auch die Zielfrage in der Erziehung mit psychologischen Mitteln lösen zu können. Einer immermehr geforderten Psychologisierung der praktischen Erziehung ging eine Psychologisierung der pädagogischen Theorie nebenher, die schließ-

lich alle Pädagogik in Psychologie, vor allem in „angewandte" Psychologie aufzulösen suchte. Wir haben nicht notwendig, diesen „Psychologismus" aus der Pädagogik zu beseitigen, weil die jüngste Wissenschaftsentwicklung selber bereits diese Beseitigung vorgenommen hat. Damit ist nun aber nicht gesagt, daß die Psychologie für die Pädagogik bedeutungslos sei; es ist vielmehr nur als ein Irrtum erkannt worden, daß man von der Psychologie eine Antwort auf die eigentlichen pädagogischen Fragen erwarten darf. Psychisches und Pädagogisches lassen sich trotz aller Beziehungen, die sie zueinander haben, nicht zur Deckung bringen. Der Eigengehalt beider Begriffe hat sich darum auch nicht für immer verbergen lassen, er mußte sich gegenüber einer unsachlichen Vermengung beider Begriffe zur Wehr setzen, und tat das auch, wie es uns die Wandlung in der Entwicklung einer pädagogischen Psychologie[1] am besten beweist, die die Versuche einer „psychologischen Pädagogik" mehr und mehr verdrängt hat.

Wie wichtig eine psychologische Erforschung pädagogischer oder pädagogisch-relevanter Tatsachen auch in Zukunft sein wird, das beweisen die in dieser Hinsicht bereits gewonnenen Erkenntnisse und die noch vorhandenen Aufgaben.[2] Es setzt ja auch jede Untersuchung der Erzieherpersönlichkeit, der Erziehungsgemeinschaft, des Zöglings, der Bildungswirkungen und Bildungsmöglichkeiten psychologische Begriffe und Methoden voraus, so wenig Psychologie auch eine allgemeine Voraussetzung der Erziehungswissenschaft ist. Im Gegenteil, und das scheint mir ein Grund für die Bildung einer besonderen pädagogischen Psychologie zu sein, wenn jene psychologische Erforschung der soeben aufgeführten Gebiete einen Erfolg haben soll, so setzt sie bereits pädagogische Begriffe voraus, die nur von der Erziehungswissenschaft gebildet werden können. Diese erziehungswissenschaftliche Begriffsbildung steht noch in den allerersten Anfängen, was durch die Unbestimmtheit selbst der allgemein gebräuchlichsten pädagogischen Begriffe bewiesen wird. Hier hat die rein erziehungswissenschaftliche Arbeit vorallererst einzusetzen, weil ihr sonst das logische Grundgerüst für die darüberhinausführende Erkenntnisarbeit fehlt. Wir stehen vor aussichtsvollen Arbeiten auf dem Gebiete dieser Begriffsbildung, indem das Grundproblem derselben das Erziehungsdenken bereits in einem hohen Maße ergriffen hat: die Doppelbezogenheit der Erziehungsbegriffe, ihre Seins- und Sollensbezogenheit,[3] die sich an jedem Begriff aufweisen läßt und das größte Hindernis der Bestimmung bildet. Auch das ist ein Beweis dafür, daß die Psychologie als Seinswissenschaft nicht ausreicht zur Begründung der Erziehungswissenschaft; daß alle

[1] Fischer, A., „Über Begriff und Aufgaben der pädagogischen Psychologie" in der Zeitschrift für päd. Psychologie XVIII, 5ff.

[2] Deuchler, G., „Möglichkeiten und Grenzen der experim. Pädag.", Langensalza 1926.

[3] Litt, Die Methodik des pädagogischen Denkens. Kantstudien. Berlin 1921.

pädagogischen Begriffe, wenn sie auch in die psychologische Sphäre hineinreichen, stets auch darüber hinausreichen in eine zum mindesten nicht mehr psychologische Begriffswelt.

Es gilt das auch für den Begriff, den Herbart als den „Grundbegriff" der pädagogischen Wissenschaft bestimmt hat: Die Bildsamkeit.[1] Einmal hat Herbart selber erkannt, daß „Bildsamkeit" nicht nur ein pädagogischer Begriff ist; dann läßt sich aber auch nachweisen, daß auch Bildsamkeit des Menschen noch kein reiner Erziehungsbegriff ist, daß er in seiner allgemeinen Fassung darum auch niemals als Grundbegriff der Pädagogik gelten kann. Ist nun erst einmal erkannt, daß die „pädagogische Bildsamkeit" noch einen anderen Begriff zu ihrer Bestimmung verlangt, so fällt vollends seine Grundbegriffsbedeutung fort. Verstehen wir unter einer pädagogischen Bildsamkeit oder „Erziehbarkeit" einmal den Inbegriff aller seelischen Möglichkeiten der Erziehung, so ist bereits aus dieser Bestimmung ersichtlich, daß die „seelischen Möglichkeiten" überhaupt mit den „Möglichkeiten der Erziehung" nicht identisch sind, daß nicht all das, was seelisch entfaltbar ist, auch erziehbar ist. Der vorhin angegebenen Bestimmung des Begriffes „Erziehbarkeit" läßt sich auch diese Gestalt geben: Das Erziehbare ist der Inbegriff all der seelischen Möglichkeiten, die es wert sind, durch Erziehung entfaltet zu werden. Hierin kommt der andere Sinn des Begriffes „Erziehungsmöglichkeit" zum Ausdruck, bei der es sich eben niemals allein um die Erfolgsmöglichkeit der Erziehung, sondern auch um ihre Rechts- oder Wertgemäßheit handelt. Und dabei muß erkannt werden, daß stets in erster Linie die Wertgemäßheit und nicht die bloße Erfolgsmöglichkeit entscheidend ist, wo es sich um Erziehung handeln soll. Was den seelischen Erfolg der Erziehung betrifft, so wird seine Vorausberechnung, soweit diese überhaupt möglich ist, stets Aufgabe der Psychologie sein, die es mit den psychologischen Gesetzen zu tun hat, auf welchen aller Bildungs-, also auch der Erziehungserfolg beruht. Nur mit ihrer Hilfe lassen sich darum sowohl die Erziehungsvoraussetzungen, als auch die Erziehungswirkungen feststellen, wenn sie sich auch nicht von ihr ausschließlich bestimmen lassen. Immer wird es aber Aufgabe der Erziehungswissenschaft bleiben, die Wertgemäßheit der Voraussetzungen und der Wirkungen der Erziehung zu bestimmen, welche Bestimmung jene psychologische Feststellung stets voraussetzt, weil sie sie mit ihren Mitteln nicht vollbringen kann.

Es kann nicht gesagt werden, daß die Lehre von der Erziehbarkeit heute bereits dieser Problemlage ganz gerecht wird. Eine sichere Fundierung der pädagogischen Psychologie durch die Erziehungswissenschaft ist noch eine Aufgabe der Zukunft, die erfüllt werden muß, sollen nicht die pädagogischen Begriffe auch weiterhin durch die psychologischen verdeckt werden zum

[1] Umriß § 1.

Schaden der erwarteten Problemlösungen. Solange man aber von der Psychologie, ganz gleich welcher Art und Richtung, eine Lösung des Problems der Erziehbarkeit erhofft und zu erreichen sucht, verharrt man im pädagogischen Psychologismus, der nur durch eine solche geforderte Fundierung überwunden werden kann, und durch eine bewußte Beschränkung der Psychologie auf die Probleme der allgemeinen seelischen Bildsamkeit, soll sie nicht einem Pädagogismus zum Opfer fallen, der mit jenem pädagogischen Psychologismus aufs engste verbunden ist.

III.

Wenn man auch im Begriff der „Erziehbarkeit" die beiden Bedeutungen des „Erfolgsmöglichen" und des „Rechtmäßigen" zusammenbindet, wie wir das als notwendig erkannt haben, so ist mit einer solchen Lehre von der Erziehbarkeit noch immer nicht die Aufgabe erfüllt, die der Erziehungswissenschaft mit einer Lehre vom Zögling gestellt ist. Zwar je mehr wir von einer bloßen Lehre von den Erfolgsmöglichkeiten der Erziehung abrücken und uns zu einer Lehre vom Rechtmäßigen in der Erziehung hinbewegen, desto mehr nähern wir uns einer Lehre vom Zögling an. Denn scheint die Feststellung der Erziehungsmöglichkeiten mehr oder weniger eine Sache der Zweckmäßigkeit zu sein, so gehört die Rechtfertigung der Erziehung durch eine Erkenntnis ihrer Möglichkeiten bereits der ethischen Sphäre an, weil sie die Erziehungsarbeit an das Menschliche bindet, das ihr zu entfalten und zu berücksichtigen aufgegeben ist. Die Erkenntnis, daß der zu erziehende Mensch nicht nur Objekt der Erziehung ist, sondern vor allem auch Schöpfer und Träger seiner eigenen Bildung und in diesem Sinn auch Grenze aller Fremdbildung, sie hat den ersten Ansatz zu einer Zöglingslehre abgegeben. Daß der zu erziehende Mensch nicht nur ein Objekt der Erziehung sein darf, mit dem sie willkürlich verfahren kann, folgt nicht mehr aus einer psychologischen Erkenntnis, sondern aus der ethischen Bestimmung, daß ein Mensch niemals nur als ein Mittel, sondern stets auch als Zweck behandelt werden muß. Es muß darum auch ein Unterschied gemacht werden zwischen der Eigenart und dem Eigenrecht oder Eigenwert eines Menschen. Es ist das ein Unterschied, der auch sehr oft mit den Begriffen „Individualität" und „Persönlichkeit" ausgedrückt wird. Daran wird nun auch erkennbar, daß die Eigenart oder Individualität eines Menschen vor allem eine Voraussetzung der Erziehung ist, die sie zu berücksichtigen, zu schonen und zu entfalten hat, während die Persönlichkeit des Menschen ein lebendiger Faktor der Erziehung ist, der Form und Geist der Erziehung mitzubestimmen vermag und bestimmen sollte. In dem Maße, wie sich die Erkenntnis von den Voraussetzungen der Erziehung zu dem eigentlichen Erziehungsvorgang hinbewegte, mußte darum auch der zu erziehende Mensch als ein Glied dieses Vorganges begriffen werden, ohne dessen Verständnis das Wesen des pädagogischen Vorganges über-

haupt nicht verstanden werden kann. Damit ist nun aber auch für dieses Gebiet die reine wissenschaftliche Einstellung gewonnen, die den zu erziehenden Menschen nicht mehr bloß deswegen untersucht, um der Erziehungspraxis die „Mittel, Wege und Hindernisse zu zeigen", sondern um, wie bereits bestimmt wurde, das Wesen des Erziehungsvorganges auch durch die Erkenntnis eines wesentlichen Gliedes zu begreifen.

So spät sich nun auch im Erziehungsdenken die Notwendigkeit der Rücksichtnahme auf die Individualität des Menschen durchsetzte, über die Reichweite und Grenze dieser Forderung ist bis heute noch keine endgültige Einsicht gewonnen worden, noch später ist ein anderes erkannt worden, das die Bedeutung des zu erziehenden Menschen für seine eigene Erziehung noch sichtbarer werden läßt. Es ist kennzeichnend für das lange Zeit in der Erziehung vorherrschende technische Element, daß der zu erziehende Mensch weithin nicht mehr als ein Objekt der Erziehung gewesen ist und gegolten hat. Womit weiter gegeben war, daß die Erziehung als ein Wirken des Erziehers verstanden wurde, in welchem dieser über Ziele, Wege, Mittel und Erfolge der Erziehung allein zu bestimmen hatte. Die Berücksichtigung der Individualität des Zöglings bedeutet noch keine Änderung dieser Sachlage, sie ist mit der Auffassung einer letztlich nur vom Erzieher aus bestimmten Erziehungsarbeit am Zögling immer noch zu vereinbaren. Diese Einseitigkeit des pädagogischen Wirkens ist bis heute noch nicht ganz überwunden, so sehr auch gerade in unserer Zeit sich eine soziale Auffassung vom Wesen der Erziehung zu behaupten und zu begründen sucht, die uns Erziehung nicht mehr als ein derartiges einseitiges Verhältnis hinstellt, sondern die die in allen Fällen geltende Gemeinschaftlichkeit der Erziehung verkündet. Wo mit diesem Grundsatz wahr gemacht wird, da hört der bloße Objektcharakter des zu erziehenden Menschen auf, da bekommt auch er im Ganzen des Erziehungsvorganges Subjektbedeutung. Hierbei handelt es sich denn auch nicht mehr einzig und allein um eine Berücksichtigung der Individualität des zu erziehenden Menschen, sondern hiermit wird die Persönlichkeit des Zöglings in ihr Recht eingesetzt, an ihrer Entfaltung und Ergänzung mitzuwirken. Durch diese Mitwirkung, die gar nicht immer bewußt vollzogen werden muß, wird der zu erziehende Mensch von einem bloßen Objekt der Erziehung zu einem Zögling, als einem besonderen und notwendigen Gliede des Erziehungsvorganges, das mit Notwendigkeit auch eine besondere Untersuchung fordert. Daß wir es in dem Zögling nicht mehr mit einer Voraussetzung der Erziehung zu tun haben, das leuchtet bereits daraus ein, daß der Zögling nicht vor der Erziehung vorhanden ist, sondern daß der zu erziehende Mensch erst in der Erziehung zum Zögling wird. Inwiefern eine Lehre vom Erziehbaren nicht mit einer Lehre vom Zögling gleichzusetzen ist, wird nunmehr ebenfalls deutlich geworden sein; denn die Erziehbarkeit ist als eine Voraussetzung der Er-

ziehung auch eine Bedingung des Zöglingswerdens, niemals aber das Zöglingsein selbst. Es muß die Erkenntnis noch einen Schritt über das Problem der Erziehbarkeit hinausgehen, wenn sie in das Problemgebiet, das der Zögling darstellt, vorstoßen will, ein Vorstoß, wie wir ihn versucht haben.

Um das Problem der Erziehbarkeit lösen zu können, hat sich im Bereiche der Psychologie manche Wandlung und Entwicklung vollzogen. Es wurde bald erkannt, daß zu dieser Lösung die allgemeine Psychologie, die Psychologie des mehr oder weniger gereiften, des erwachsenen Menschen nicht zureicht; daß vielmehr dazu eine Psychologie vonnöten ist, die sich mit dem noch in der Entwicklung begriffenen Menschen beschäftigt, um das seelische Werden zu erkennen, das mit seinen Stufen und Formen Voraussetzung und Bereich der Erziehung ist. In dieser Hinsicht hat sich dann der Gedanke der Eigenartigkeit der einzelnen Entwicklungsstadien des Menschen und der Einzigartigkeit jeder Menschenseele als eine die Erkenntnis leitende und gliedernde Macht bewiesen. So sind die erfolgreichen Bemühungen um eine Psychologie der Individualitäten und Persönlichkeitsformen und der verschiedenen Lebensalter entstanden, von denen wir auch in Zukunft für die Pädagogik noch manche Frucht zu erwarten haben. Dem Bestreben, das Problem der Erziehbarkeit zu lösen, ist es dann ferner mit zu danken, daß wir in den letzten Jahrzehnten eine Ausweitung und Bereicherung der Psychologie durch eine Jugendkunde erlebt haben, die erst eine ausreichende Erkenntnis der jugendlichen Entwicklung ermöglicht, weil sie die seelische Entwicklung des jungen Menschen in dem Netz außerseelischer Beziehungen verfolgt, in welches sie mit hineinverflochten ist. Schließlich liegt auch in einem derartigen Lösungsbestreben eine Ursache für die Entstehung einer besonderen pädagogischen Psychologie, wie sie heute noch in Bildung begriffen ist. Wir hätten uns nun zu fragen, ob durch diese Bemühungen nicht auch eine Zöglingslehre ausgebildet ist oder ausgebildet wird, in dem Sinne, wie wir sie gefordert haben. Es könnte zum mindesten so erscheinen, als decke sich eine Lehre vom Zögling mit einer Psychologie des Kindes. Einmal ist nun aber das Zöglingsein nicht auf die Kindheit beschränkt, zum andern ist nicht jedes Kind zugleich auch ein Zögling. „Das Kind als Zögling" ist vielmehr erst eine aufgegebene Untersuchung, die von der Wissenschaft erst einmal zu leisten ist. Auch die Jugendkunde kann nicht als eine Lehre vom Zögling angesehen werden, weil es sich hierbei eben nicht um jugendkundliche Dinge handelt, sondern um rein pädagogische. Der Zöglingsbegriff ist ein rein pädagogischer Begriff, der darum auch in keiner fremden Forschungsstätte seine Bestimmung finden kann. Will die Jugendkunde darum bestimmen, was das Zöglingsein für die jugendliche Entwicklung bedeutet, dann setzt sie eine Bestimmung des Zöglingseins bereits voraus, ohne sie mit ihren Begriffen schaffen zu können. Schwerer ist zu entscheiden, ob die Lehre

vom Zögling nicht in eine pädagogische Psychologie hineingehört. Dazu muß wohl erst einmal die Entwicklung beider abgewartet werden. Insoweit ideelle Bestimmungen in einer Zöglingslehre auftreten sollten, ist zwar ihre völlige Einordnung in die pädagogische Psychologie mehr als fraglich, weil keine Psychologie, wenn sie ihre Grenzen einhält, über Ideelles Aussagen machen kann; soweit es sich dagegen um eine wirkliche Erfassung lebendigen Zöglingseins handelt, wird die pädagogische Psychologie hieran den allergrößten Anteil haben.

IV.

Es muß der Erziehungsvorgang als ein Ganzes begriffen werden, der sowohl das Erzieherwerden als auch das Zöglingwerden in sich schließt und von sich aus hervorbringt. Die Erziehung wird vom Erzieher nicht „gemacht", sie „macht" auch den Erzieher, genau so wie der Zögling nicht nur ein Objekt für die Erziehungsarbeit des Erziehers ist, sondern selbst an Geist und Form der Erziehung von sich aus mitwirkt. Eine Erzieherlehre und eine Zöglingslehre sind darum auch niemals aus dem großen Ganzen des Erziehungsvorganges herauszulösen. Was einer für ein Erzieher und für ein Zögling ist, wird letztlich nicht durch ihn selber, sondern durch das Erziehungsganze von Wirkungen und Rückwirkungen bestimmt. Daraus folgt auch, daß Erzieher- und Zöglingslehre aufeinander angewiesen sind, weil der Erzieher nicht nur das Wesen des Zöglings bestimmt, sondern der Zögling auch von sich aus auf den Erzieher einwirkt, und weil beide Träger des überpersönlichen Ganzen der Erziehung sind. Das muß bei der Lösung all der Einzelprobleme einer Zöglingslehre beachtet werden, wie ich sie jetzt darstellen werde. Es bekommt das Einzelne stets erst seinen Sinn von dem Ganzen her.

Es muß nun auch eine weitere synthetische Aufgabe im voraus aufgewiesen werden, um Einzeluntersuchungen eine festere Grundlage zu schaffen: Es ist das die Bestimmung des Zöglingsbegriffes. Ein Mensch wird nicht dadurch zum Zögling, daß ihn ein anderer zu erziehen versucht. Die Möglichkeit des Zöglingwerdens ist erst innerhalb eines begonnenen Erziehungsvorganges gegeben. Wo zwar „der pädagogische Bezug" fehlt, kann auch nicht von einem Zögling gesprochen werden, d. h. ein Zögling ist immer nur Zögling für einen Erzieher. Das ist aber die einzige Art und Weise, den Zöglingsbegriff von außen her zu bestimmen; notwendiger ist eine Bestimmung des Zöglingseins aus sich selber. Wenn wir dabei an den soeben festgestellten Bezug zum Erzieher anknüpfen, so gehört zum Zöglingsein ein inneres Verlangen nach einem Erzieher, was ich ganz allgemein als „Zöglingsbedürfnis" bezeichne. Dieses Zöglingsbedürfnis kann verschieden stark und tief, verschieden gerichtet, unbewußt und bereits bewußt sein, es kann vom Erzieher geweckt oder auch selbständig im Zögling erwacht sein. Es ist nicht möglich, dieses Bedürfnis hier im einzelnen zu

bestimmen, das muß, wie es für alle noch zu nennenden Einzelprobleme gilt, besonderen Untersuchungen überlassen bleiben. Es scheint mir das aber sein eigentlicher und tiefster Gehalt zu sein: Der Drang, in seiner menschlichen Entwicklung durch einen anderen Menschen gefördert zu werden. Ein solcher Drang scheint mir auch bereits in der Liebe des Kindes zu seinen Eltern zu liegen, er ist es auch, der das Verhältnis zwischen Eltern und Kind für immer oder vorübergehend zu lockern oder gar zu lösen vermag, wenn jener Drang durch die Eltern nicht mehr befriedigt werden kann, wenn sie ihren Kindern nicht mehr alles, nicht mehr genug sein können und er sich anderen Menschen zuwendet: dem Lehrer, dem Freunde, dem Geliebten, dem Berufs- oder Gesinnungsgenossen. Zum andern ist das Zöglingsein durch ein inneres Verbundensein mit dem Erzieher gekennzeichnet, das auch verschieden stark und tief, unbewußt und bewußt sein kann. Die Ursachen dieser Verbundenheit können in jener Bedürfnisbefriedigung liegen, sie können aber auch in andere Gebiete hineinreichen. Ihre höchste Bedeutung bekommt diese Verbundenheit dann, wenn sie zwischen Erzieher und Zögling eine gegenseitige ist und der „pädagogischen Ergänzung" entspringt, in welcher ein Zöglings- und ein Erzieherbedürfnis wesensverwandt aufeinandertreffen. Von dunklen Anfängen bis zum hellsten Bewußtsein hin tritt dann im Zöglingsein ein Erlebnis der eigenen Bildung auf, durch sich selbst und durch den Erzieher etwas innerlich geworden zu sein, zum mindesten etwas Befriedigendes erhalten zu haben. Jenes Bedürfnis, die innere Verbundenheit und dieses Erlebnis, sie sind mir die wesentlichsten, wenn nicht überhaupt erschöpfenden Kennzeichen des Zöglingseins; wo sie nicht vorhanden sind, da kann von einem „Zögling" nicht gesprochen werden.

So wenig ein Zöglingsbewußtsein zum Zöglingsein hinzugehört, so ist es doch auch kennzeichnend für die aufgewiesenen Bedingungen. Eine Analyse des Bewußtseins, ein Zögling zu sein, hebt dieselben in das Licht der Erkenntnis, wenn auch durch eine solche Zergliederung auch noch anderes zutage gefördert wird. Sie eröffnet uns auch einen Blick in die Entwicklung des Zöglingseins, die ein selbständiges Aufgabengebiet abgibt, und in die Typen des Zöglingseins, die in einer Typologie des Menschen, des Kindes und Jugendlichen noch nicht mit dargestellt sind. Die Typen müssen sich gewinnen lassen durch eine Erkenntnis der in Wirklichkeit vorkommenden Formen des Zöglingseins, die uns die Vereinigung der Grundmerkmale desselben in größter Verschiedenheit zeigen, ohne dabei Eigenschaften, die auch außerhalb des Zöglingseins vorhanden sind, ganz auszuschließen. Alle pädagogische Typologie arbeitet heute noch viel zu ausschließlich mit Begriffen, die auf anderen Gebieten gewonnen sind und die sie einfach auf das Erzieherische überträgt, ohne vorerst den typischen Sonderungen im Pädagogischen selber auf den Grund zu gehen. Eine Zöglingstypologie hat etwa zu beschreiben: den „Bildungshungrigen", den

„Bildungssatten", den „Bildungskämpfer", den „Bildungsgenießer", den „Eigensüchtigen" und „Fremdsüchtigen" usw., in welchen Begriffen nach meiner Ansicht die rein pädagogischen Momente vorwiegen. Die Entwicklung des Zöglings ist ohne Zweifel in die allgemeine Entwicklung eingebettet, dennoch scheint sie mir ihre eigenen Gesetze zu haben nach Ursachen, Entstehungszeiten, Ablaufsschnelle, Stufen, Richtungen und Ergebnissen. Für jeden Erzieher muß es eines der größten Probleme sein, das seinem Denken immerfort neue Aufgaben stellt, wie sich die ihm zur Erziehung übergebenen Kinder nach und nach zu seinen Zöglingen entwickeln, von denen er weiß und fühlt, daß er nicht nur für diese etwas bedeutet, sondern daß diese auch für ihn etwas bedeuten, in welchem doppelten Bedeutungsverhältnis sich der Sinn der Erziehung verwirklicht und sowohl das eigene Erzieherwerden als auch das Zöglingswerden der Kinder sich vollzieht. Die Entwicklung des Zöglingwerdens verfolgen, heißt darum auch die Sinnverwirklichung der Erziehung nach einer Seite hin ergründen. Eine Erforschung dieser Entwicklung wird weiterhin das deutlichere Heraustreten der Grundmerkmale des Zöglingseins zu erfassen haben und die etwa vorhandenen Hindernisse der Zöglingsentwicklung erkennen müssen.[1]

Über diese Einzelaufgaben hinaus reicht dann die Aufgabe einer künftigen Zöglingslehre: Die Stellung und Bedeutung des Zöglings im Ganzen des Erziehungsvorganges zu erkennen. Wie die Lösungen der genannten Einzelprobleme immer den Blick auf das Erziehungsganze gerichtet halten müssen, so müssen sie auch in der Lösung der soeben gestellten Aufgabe ihre systematische und lebendige Zusammenfassung finden. Gewiß, das Ganze der Erziehung läßt sich niemals aus seinen „Seiten" konstruieren, dennoch wird sein innerer Aufbau, seine „Struktur" nur dadurch erkennbar, daß jedes Glied dieses Ganzen in seiner Stellung im Ganzen und seiner Bedeutung für das Ganze verstanden wird. Daß das notwendig ist, scheinen mir auch die heute bereits vorliegenden Erzieherlehren zu beweisen, die vor allem daran leiden, daß sie eine erschöpfende Durchführung dieser erziehungswissenschaftlichen Einzelaufgabe allein an diesem ihrem Gegenstand erstreben und zu erreichen glauben. Das führt denn auch immer wieder zur Übernahme von Kategorien aus anderen Gebieten, auf welche Weise die Vergleiche und Gleichsetzungen des Erziehers mit dem „Künstler", „Handwerker", „sozialen Menschen", „religiösen Menschen", „Führer", „Züchter" zustande kommen, die eine Phänomenologie des Erziehers nicht ausreichend begründen können. Es wäre darum auch nichts gewonnen, wenn eine Zöglingslehre mit den Begriffen arbeiten würde,

[1] Eine nicht unwichtige Teiluntersuchung, wichtig zur Lösung des Lehrerbildungsproblems. ist die Erforschung der Übergänge vom Zögling zum Erzieher, um so wichtiger, je mehr man erkennt, daß alle echte Erzieherbildung aus einer bewußten Zöglingserfahrung herauswachsen muß.

die sich mit den genannten Begriffen stets zu paaren pflegen. Im Gegenteil, die Unmöglichkeit, den Zögling mit dem „Material" des Künstlers, dem „Stoff" des Handwerkers, dem „Mitglied" einer Gemeinschaft sozialer oder religiöser Art, dem „Geführten" und dem „Zuchtobjekt" zu vergleichen oder gar zu identifizieren, sollte auch auf jene Versuche einer Erzieherlehre zurückwirken.[1] Wenn ich sagte, Erzieher ist der Mensch immer nur für seinen Zögling, so kann dem auch der Satz zur Seite gesetzt werden: Zögling ist ein Mensch immer nur für seinen Erzieher, d. h. nun nicht nur, jeder Erzieher muß einen Zögling haben, jeder Zögling einen Erzieher, sondern jeder ist und wird auch Erzieher und Zögling vorerst durch seinen Zögling oder Erzieher. Das scheint mir zu dem ureigensten Besitz einer tiefen Erziehungserfahrung zu gehören, die sich da eröffnet, wo das Ganze der Erziehung zur möglichsten Vollendung gelangt. Nun ist der „pädagogische Bezug" zwischen Zögling und Erzieher nicht die einzige lebendige, nicht fest und tief genug zu verstehende Bindung im Erziehungsganzen, nicht weniger bedeutungsvoll ist diejenige zwischen dem Zögling und dem Erziehungsgut, das auch nicht nur allgemein etwas für die Bildung des Menschen bedeutet, sondern stets auch Bedeutung für das Wesen des Zöglings hat. Jeder Lehrer weiß, in welchem Maße die Einstellung des Schülers zum Erziehungsgut den Gang der Erziehung und das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler beeinflussen kann. Und es ist gar nicht für alle Fälle allgemeingültig zu entscheiden, ob das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler das Verhältnis zwischen Schüler und Erziehungsgut bestimmt, oder ob jenes durch dieses bestimmt wird. Hier liegen eine ganze Fülle von wissenschaftlichen Problemen und praktischen Schwierigkeiten vor, die auf eine Lösung und Überwindung harren.

V.

Ich habe darauf aufmerksam gemacht, daß der Plan einer rein pädagogischen Zöglingslehre nicht nur für die Lösung der ihr gestellten Aufgaben eine Bedeutung hat, sondern daß er darüber hinaus für die allgemeine Entwicklung der Erziehungswissenschaft sehr viel zu bedeuten vermag. Mit seiner Ausführung werden die Reste einer technologischen Erziehungstheorie beseitigt, die die Entstehung einer reinen Erziehungswissenschaft bis heute noch hindern und gefährden. So sehr es als ein Fortschritt zu begrüßen ist, daß man sich heute mehr und mehr in rein wissenschaftlicher Absicht mit dem Wesen des Erziehers, den Erziehungsgütern, den Formen der Erziehung beschäftigt, ein weiteres Fortschreiten ist nur dann verbürgt, wenn der Zögling als ein wesentliches Glied des Erziehungsganzen zu einer Erkenntnisaufgabe wird, deren Erfüllung einmal auch nach dieser Seite hin das technologische Element aus der Erziehungswissenschaft ausschaltet, das, wie wir gesehen haben, hier noch in weitem Maße vorhanden ist, und die zum andern erst eine Erkenntnis des Erziehungsganzen ermöglichen

[1] Wie das Litt in seiner bereits genannten Abhandlung zeigt.

wird, die uns bis heute noch fehlt. Was wir unter einer Einheit der Erziehungswissenschaft verstehen, wird letztlich erst durch eine derartige Erkenntnis des Ganzen der Erziehung gewährleistet. Wenn uns heute diese Einheit noch fehlt, wenn im Gegenteil die Gefahr besteht, daß die Erziehungsforschung in eine große Anzahl von Einzellehren und -untersuchungen auseinanderfällt, dann liegt das auch daran, daß noch nicht alle Glieder des pädagogischen Bezuges zu Gegenständen der wissenschaftlichen Erkenntnis geworden sind, daß es also an einer Richtung des Denkens auf das Ganze der Erziehung bis heute noch fehlt, und dennoch wird durch sie allein die Grundlage für die Erziehungsforschung geschaffen, sowohl für die Lösung der vielen Einzelprobleme, als auch für den künftigen systematischen Aufbau des Ganzen.

* *

Entwicklungsbedingte Erziehungsschwierigkeiten.

Von Hildegard Hetzer.

Auf Grund eingehenden Studiums der kindlichen Entwicklung gelangt der Psychologe zu dem Schluß, daß das Auftreten von Erziehungsschwierigkeiten unvermeidlich ist. Er kann sogar den Zeitpunkt vorhersagen, zu dem sie sich einstellen werden. Denn bestimmte Entwicklungstatsachen erscheinen von vornherein dazu geschaffen, Konflikte zwischen Kind und Erzieher heraufzubeschwören. Die Trotzphase des Kleinkindes, die Entwicklung des Selbstbewußtseins in der kraftstrotzenden Vorpubertät ist beispielsweise ohne derartige Folgen undenkbar. Es lassen sich demnach, wenn man von dem gesetzmäßigen Ablauf der kindlichen Entwicklung selbst ausgeht, Perioden, in welchen sich der Erzieher vor äußerst schwierige Aufgaben gestellt sieht, von solchen abgrenzen, in denen er leichtes Spiel hat. Die Frage ist nun die, ob faktisch die entwicklungsbedingte Leicht- oder Schwererziehbarkeit bei der praktischen Erziehungsarbeit den Ausschlag gibt, oder ob andere Ursachen für das Auftreten von Schwererziehbarkeit in höherem Ausmaße verantwortlich zu machen sind als die entwicklungsbedingten Faktoren.

Die allgemeine Erfahrung geht dahin, daß sich tatsächlich Erziehungsschwierigkeiten zu dem Zeitpunkt einstellen, zu dem der Psychologe sie erwartet. Von Müttern hört man immer wieder die Versicherung, daß ihre Kinder in der frühen Kindheit nie so schwierig zu behandeln waren, wie um das 3. Lebensjahr herum, also in der Trotzphase. Alle Eltern haben über den Wildfang der Flegeljahre zu klagen, und Schule und Haus sind sich darüber einig, daß es äußerst schwierig ist, mit den 12- und 13-jährigen Mädchen, die die negative Phase durchmachen, auszukommen. An einzelnen Kindern wurde die Übereinstimmung von theoretischer Voraussage und tatsächlichem Eintreten von Erziehungsschwierigkeiten von psychologisch interessierten Erziehern exakt beobachtet[1]. Bei einigen Pubertäts-

[1] Vgl. für das erste Trotzalter: Ch. Bühler, Das Seelenleben der Jugendlichen. 4. Aufl. Jena 1927. Elsa Köhler, Die Persönlichkeit des dreijährigen Kindes, Psychologische Monographien 2, Hirzel 1926. — Für die Erziehungsschwierigkeiten der beginnenden Pubertät: H. Hetzer, Der Einfluß der negativen Phase auf soziales Verhalten und literarische

erscheinungen war es sogar möglich, den Beweis auf ein umfangreiches statistisches Material zu stützen[1].

Es wurde aber noch nie der Versuch gemacht, diese Übereinstimmung auf Grund der Beobachtungen über Erziehungsschwierigkeiten, die sich in der Praxis für den psychologisch ganz ungeschulten Erzieher ergeben, festzustellen. Spielen die entwicklungsbedingten Erziehungsschwierigkeiten in der Tat die Hauptrolle, so muß es möglich sein, an Hand von Fällen der Schwererziehbarkeit, die man im täglichen Leben beobachtet, die erziehungsfeindlichen von den erziehungsgünstigen Perioden abzugrenzen und die für einzelne Phasen charakteristischen Erziehungsschwierigkeiten herauszuarbeiten.

Das Material, an dem der Versuch gemacht werden soll, diese Fragen zu lösen, wurde an der Erziehungsberatungsstelle gewonnen, die an der Kinderübernahmestelle der Gemeinde Wien besteht und von der Verfasserin geleitet wird[2]. Diese psychologische Untersuchungsstelle dient vorzüglich internen Zwecken. In allererster Linie werden in ihr Kinder untersucht, die der Gemeinde aus irgendwelchen Gründen zur Pflege übergeben worden sind und die das Durchzugsheim der Kinderübernahmestelle passieren, um ihre psychische Eignung zur Unterbringung in einer Pflegefamilie, indifferenten oder spezifischen Anstalten, an die sie nach 14-tägigem Aufenthalt abgegeben werden, festzustellen. Ferner werden Kinder, bei denen Pflegeeltern die Rückstellung beantragen und als Grund derselben Erziehungsschwierigkeiten angeben, automatisch einer Untersuchung unterzogen. Alle diese Fälle kommen für unsere Arbeit hier nicht in Betracht. Die Kinder des Durchzugsheimes befinden sich vorübergehend in der Hand geschulter Erzieher, in einer ihnen ganz neuartigen Umgebung, die ihr Verhalten sicher nicht unbeträchtlich modifiziert. Die Pflegeeltern dagegen behaupten oft ganz unbegründet, es bestünden Erziehungsschwierigkeiten, um sich eines aus irgendeinem andern Grunde unbeliebten Kindes zu entledigen. Außerdem aber wird die Beratungsstelle auch von Eltern besucht, die sich in ihrer Not mit dem Kind nicht mehr zu helfen wissen und die gehört haben, daß es eine Stelle gibt, bei der man sich Rat holen kann. Da anzunehmen ist, daß Eltern sich nur dann zu dem Schritt entschließen und in die Beratung gehen, wenn ihre Sorgen wirklich ernstliche sind, so gibt die Häufigkeit, in der Kinder bestimmten Alters der Beratung zugeführt werden, einen Maßstab für den Grad der für diese Altersstufe jeweils bestehenden Erziehungsschwierigkeiten ab. Da einzelne Kinder zu verschiedenen Malen in die Beratung gebracht werden, ist es auch möglich, jeden

Produktion bei Mädchen. Quellen und Studien zur Jugendkunde, H. 4, Jena 1926. H. Hetzer, Systematische Beobachtungen über den Verlauf der negativen Phase am Jugendlichen. Zsch. f. päd. Psych. 1927.

[1] Vgl. die zahlenmäßigen Ergebnisse bei Busemann, Die Jugend im eigenen Urteil. Langensalza 1926. H. Hetzer, Negative Phase a. a. O. Dies., Dauerbeohachtungen über den Verlauf der negativen Phase a. a. O.

[2] An dieser Stelle sei dem amtsführenden Stadtrat, Herrn Prof. Julius Tandler und der leitenden Ärztin der Kinderübernahmestellen, Frau Primar Dr. Gertrude Bien für ihr vorbildliches Entgegenkommen, durch welches sie auch die Durchführung dieser Arbeit ermöglichten, wärmstens gedankt. Ebenso danke ich Frau Dr. Gerda Kautzky-Brunn für die Überlassung einer Reihe von Protokollen, die von ihr bei Beratung von Eltern aufgenommen wurden.

Fall eingehend zu studieren. Von den der Beratung zugeführten Fällen wurden für die vorliegende Untersuchung 100 herausgegriffen, und zwar mit einer einzigen Ausnahme, die sofort angeführt werden wird, alle Fälle, die fortlaufend in den Monaten November 1927 bis Anfang März 1928 in die Beratungsstelle gebracht wurden. In dem einzigen Fall, den wir ausgeschieden haben, handelt es sich um einen neunzehnjährigen Jugendlichen, der endlich zu flirten begonnen hatte, was die überängstliche Mutter in derartiges Entsetzen versetzte, daß sie in der Beratung um Hilfe vorsprach. Bei allen anderen Kindern lag, wie sich bei näherer Untersuchung des Falles ergab, tatsächlich berechtigte Besorgnis vor, und es waren nicht überbesorgte Mütter, die sich, das Kind und den Berater in völlig unnötiger Weise bemühten. Das wird noch später aus den Tabellen hervorgehen.

Das Publikum, das die Beratung aufsuchte, waren zu 59 % Hilfsarbeiter, zu 31 % Angehörige des Kleinbürgertums, zu 10 % Intellektuelle. Diese Zahlen zeigen deutlich das große Interesse, das die arbeitende Bevölkerung derartigen Einrichtungen, wie die Erziehungsberatungsstelle sie vorstellt, entgegenbringt, und daß auch in den niederen Volksschichten die Erziehung ein Problem zu werden beginnt, das nicht durch Prügel und Einschüchterung allein zu lösen ist. Ein verhältnismäßig hoher Prozentsatz der Besucher der Beratung, 17 %, entfällt auf jüdische Eltern, die fast alle dem Kleinbürgertum angehören. Daß jüdische Eltern ihren Kindern äußerst viel Beachtung schenken, läßt sich auch sonst häufig feststellen.

Die der Beratung zugeführten Kinder waren zum großen Teil gesunde Durchschnittskinder. Nur ungefähr ein Fünftel von ihnen sind als mehr oder weniger schwere pathologische Fälle anzusehen, von denen noch die Rede sein wird. Daraus geht hervor, daß Erziehungsschwierigkeiten auch beim normalen Kind eine große Rolle spielen und etwas durchaus Selbstverständliches sind.

Die der Beratung zugeführten Fälle verteilen sich auf die einzelnen Altersstufen in der nachfolgenden Weise: %

Alter in Jahren	0—2	2—4	4—6	6—8	8—10	10—12	12—14	Summe
	11	24	20	15	7	11	12	100

Wir bringen diese Zahlen für beide Geschlechter, da sich zwischen Knaben und Mädchen keine wesentlichen Unterschiede ergaben. Insgesamt waren 55 % der vorgestellten Kinder Knaben. Ihre Unlenksamkeit ist also nur um ein Unbeträchtliches höher als die der Mädchen. Auffallend sind auf den ersten Blick die hohen Prozentsätze für die frühen Jahrgänge. Ein Höhepunkt der Unlenksamkeit liegt deutlich zwischen dem 2. und 4. Lebensjahr und fällt mit dem bekannten Trotzalter zusammen. Daß das zutrifft, werden wir in einer nachfolgenden Tabelle noch deutlich sehen. Mit dem Eintritt in die Schule lassen die Erziehungsschwierigkeiten erheblich nach, nachdem einmal die, die mit dem Schuleintritt selbst zusammenhängen, beseitigt sind. Dieser Abfall ist zum Teil durch den Umstand bedingt, daß das Kind mit seinem Eintritt in die Schule in die Hände des erziehungskundigen Lehrers kommt, der auch den Eltern bei häuslichen Schwierigkeiten mit Rat und Tat zur Seite steht, und daß die Eingliederung in die Schulgemeinschaft manche Schwierigkeiten behebt, die vorher vor allem für das einzelne Kind, dessen sozialen Bedürfnissen nicht

genügend Rechnung getragen wird, bestehen. Daß aber die auffallende Leichtlenksamkeit der 8—10jährigen auch auf andere Faktoren als die erwähnten zurückzuführen ist, nämlich auf den entwicklungsbedingten Zustand des Kindes dieser Phase, zeigt die deutliche Zunahme der Unlenksamkeit vom 10.—14. Lebensjahr. Die 12—14jährigen sind trotz des bestehenden Schuleinflusses doppelt so unlenksam wie die 8—10jährigen. Erziehungsberatungsstellen scheinen demnach vor allem für die Kleinkinder nötig zu sein, deren Eltern keinen Anhalt an der Schule haben.

Die Zahlen der oben angeführten Tabelle werden uns noch verständlicher, wenn wir nach dem Grund fragen, der zum Aufsuchen der Beratungsstelle führt. Wir halten uns dabei nicht an die Angaben, die die Eltern machen, wenn man sie bei Beginn der Unterredung fragt, warum sie denn gekommen wären, denn da werden oft ganz nebensächliche Folgeerscheinungen der Unlenksamkeit angeführt, die gerade von den Eltern subjektiv am schwersten ertragen werden. Die Mutter eines Dreijährigen, bei dem die Trotzerscheinungen mit ungeheurer Kraft zum Ausdruck kamen, hob beispielsweise immer wieder hervor, daß der eigenwillige Junge überall, am Spielplatz und in der Straßenbahn, Soldaten spiele und höchst ungehalten werde, wenn sie es ihm verbiete, wo er sie, die überzeugte Pazifistin sei, doch durch sein Spiel in unerhörter Weise bloßstelle. Das Soldatenspiel und nicht die wilden Trotzanfälle des Jungen erscheinen der Mutter hier als wesentlich. Bei einem äußerst wilden Elfjährigen führte die Mutter als Hauptgrund dafür, daß sie die Beratungsstelle aufgesucht habe, den an, daß der Junge sich mit den Untermietern nicht vertrage und diese deshalb mit der Kündigung gedroht hätten.

Es mußte also für jeden einzelnen Fall der psychologische Grund gesucht werden, durch den die Erziehungsschwierigkeiten hervorgerufen worden waren. Soweit er in der Entwicklungstatsache zu finden war, wurden die Fälle in eine Gruppe zusammengefaßt. In einer zweiten Gruppe stellen wir alle jene Fälle zusammen, bei denen Umwelttatsachen zum Aufsuchen der Beratung geführt haben und in einer dritten die Fälle, die als pathologische zu bezeichnen sind. Dabei ergibt sich die nachfolgende Tabelle.

Diese Zusammenstellung besagt, daß die meisten Erziehungsschwierigkeiten, (60 %), durch Entwicklungstatsachen hervorgerufen werden, nur in 18 % der Fälle wird Rat geholt, weil irgendein außerhalb des Kindes liegender Grund die Eltern dazu veranlaßt, 22 % der Kinder sind schwer erziehbar, weil sie krank sind. Die pathologischen Fälle sind schnell aufgezählt: Schwachsinn, an den die Eltern noch nicht recht glauben und gegen den sie sich vom Berater ein Mittel erhoffen, Sprechdefekte, allgemeine Nervosität, Bettnässen und schlechtes Essen bei physisch ebenfalls recht schwachen Kindern, ein Fall von Seelenblindheit. In die Gruppe des Pathologischen rechnen wir auch nach dem allgemeinen Urteil über die vorgestellten Kinder die beiden Fälle, in denen es sich um sexuelle Probleme handelt, die in unserem Material so gut wie gar keine Rolle spielen. Nur zwei diesbezügliche Fälle wurden in die Beratung gebracht. Einmal war es ein onanierendes Kleinkind und einmal ein 11jähriges Mädchen, bei dem die ungeschickten Aufklärungsversucche der Mutter Schwierigkeiten heraufbeschworen hatten. Ebenso waren die beiden Kinder, bei denen einzig

Ursachen, die zum Aufsuchen der Erziehungsberatung führen		%	
A. Durch den normalen Entwicklungsverlauf bedingt:	Trotz	20	
	Kraftsteigerung	10	
	soziales Verhalten	8	
	Willensschwäche	8	
	Sprachentwicklung	6	
	negative Phase	6	
	Eidetik	2	Summe 60
B. Durch Umwelttatsachen bedingt:	Schule	5	
	Entwicklungsprüfung	10	
	Berufsberatung	1	
	Sonstiges	2	Summe 18
C. Durch Krankheit bedingt:	Schwachsinn	7	
	Sprachdefekte	3	
	Sexuelles	2	
	Lügen, Stehlen	2	
	allg. Nervosität	2	
	Seelenblindheit	1	
	schlechte Esser, Bettnässer	5	Summe 22
	Summe	100	100

von ernstlichen Fehlern und nicht von mehr oder weniger harmlosen Kindervergehen die Rede war, die arge kleine siebenjährige Lügnerin und der unverbesserliche, allzufreche Dieb, durchaus degenerierte und leicht schwachsinnige Kinder, was auch durch die Ergebnisse der vorgenommenen Testprüfung bestätigt wird.

Unter den Ursachen, die in der Umwelt liegen und zum Aufsuchen der Beratungsstelle führen, rangiert die Schule an erster Stelle. Einmal ergeben sich beim Schuleintritt des Sechsjährigen eine Reihe von Schwierigkeiten, die mit der Gewöhnung an Selbständigkeit, der sozialen Einordnung in die neue Umgebung zusammenhängen. Ferner sind Eltern häufig nicht ganz sicher, ob sie ihr Kind, das mit amtsärztlicher Altersdispens schon in die Schule aufgenommen werden könnte, in die Schule schicken sollen oder ob sie besser daran tun, ihm noch ein Jahr der Freiheit zu gönnen. In diesem Fall suchen die Eltern mit dem Kind die Beratung auf, um es einer Entwicklungsprüfung zu unterziehen. Zurückbleiben des Kindes in der Schule veranlaßt unter Umständen ebenfalls zu einer psychologischen Prüfung, doch regelt im allgemeinen die Schule, sobald das Kind einmal in ihr Aufnahme fand, derartige Angelegenheiten selbständig.

Bezeichnend ist, daß die meisten Eltern, die die Entwicklungshöhe ihres Kindes prüfen lassen wollen, weil sie nicht ganz sicher sind, ob das Kind dem Durchschnitt entspricht, Eltern von Kindern sind, die im zweiten Lebensjahr stehen. Es ist ja bekannt, wie unregelmäßig sich die einzelnen Funktionen bei ein und demselben Kind dieser Altersstufe entwickeln und wie schwer deshalb mehrere Kinder zu vergleichen sind, was die Beurteilung des Kindes durch den Laien zu einer äußerst unsicheren Sache macht. Zufällige äußere Anlässe, die das Kind der Beratung zuführen, sind außerdem noch Unfälle, die es erlitten hat. Ein kleines Mädchen, das von einem Hund gebissen war, legte beispielsweise eine auffallende Furchtsamkeit an den Tag, die die Eltern irgendwie bekämpfen

zu müssen meinten. Ähnlich wie der Eintritt in die Schule wird auch der Eintritt in das Berufsleben zum Anlaß, fachmännischen Rat beim Psychologen zu suchen. Da es aber in Wien eine Reihe von eigenen Berufsberatungsämtern gibt, konnte sich nur ein einzelner Fall auch in die Erziehungsberatungsstelle verirren.

Daß die in der Gruppe A zusammengestellten Fälle tatsächlich durch den Entwicklungsverlauf bedingt sind, ergibt sich besonders deutlich, wenn man feststellt, auf welche Altersstufen sich die einzelnen Fälle verteilen. Trotzfälle, die ein Fünftel aller Beratungsfälle ausmachen, finden sich nur beim 2—5jährigen und später kein einziges Mal mehr. Das bestätigt auch unsere frühere Behauptung, daß ein Großteil der Erziehungsschwierigkeiten in der frühen Kindheit durch die Gefühls- und Willenskrise hervorgerufen werden[1]. Das Kind lernt bekanntlich in dieser Phase seines Lebnes, seinem Wollen von sich aus bewußt Ziele zu setzen, ein Vorgang, den Ch. Bühler zuerst ausführlich beschrieben hat[1]. Sein erwachender Eigenwille führt zu ernsten Konflikten mit der Umwelt, die durch die erhöhte Affektivität des Kindes noch gesteigert werden. Im Zusammenhange mit den Trotzfällen müssen die Fälle genannt werden, in denen wir von Willensschwäche reden müssen. Sie sind unter den Schulneulingen am häufigsten, weil in der Schule die Willensschwäche, wenn man sie nicht früher bereits bemerkte, unbedingt auffallen muß. Neben den trotzigen, eigenwilligen Dreijährigen gibt es nämlich eine Reihe von Kindern, die auch in dieser Zeit so lenksam und vom Erwachsenen leicht beeinflußbar bleiben, wie sie es in ihren ersten Lebensjahren gewesen sind. Die Erzieher dieser Kinder schätzen sich meist recht glücklich, daß ihnen die unangenehmen Trotzszenen erspart bleiben. Gerade an diesen Kindern können wir aber lernen, wie notwendig das Trotzalter für die Entwicklung eines gesunden Willens ist. Kinder, bei denen das Trotzalter ausfiel, sind auch später vom Erwachsenen äußerst leicht beeinflußbar. Sie sind sehr willig, wenn er ihnen etwas zu tun aufträgt. Sie sind aber derart unfähig, sich selbst ein Willensziel zu setzen und an ihm festzuhalten, daß sie meist nur so lange bei einer Aufgabe zu bleiben vermögen, solange der Erwachsene sie dazu anhält. Aus eigenem Antrieb bei der Sache zu bleiben, ist ihnen zumeist ganz unmöglich. In der Schule arbeiten sie gewöhnlich so lange sehr brav mit, solange der Lehrer sich ihnen persönlich zuwendet. Kehrt er ihnen den Rücken, verfallen sie meist in spielerisches Tun[2], nicht, weil sie etwas anderes wollen als der Lehrer, das ist beim Trotzkind der Fall, das sich einer von Fremden gestellten Aufgabe widersetzt, sondern weil sie nichts ohne die Hilfe anderer wollen können. Daß diese Willensschwäche tatsächlich mit dem Ausfall der Trotzerscheinungen zusammenhängt, haben wir mit Hilfe einer Erhebung an Volksschulkindern der ersten Klasse festgestellt. Das Ergebnis, das durch Rücksprache mit den Eltern gewonnen wurde, ist das folgende:

[1] Vgl. Ch. Bühler, Seelenleben a. a. O. — Ch. Bühler, Kindheit und Jugend. Leipzig 1928. — E. Köhler, a. a. O.

[2] Vgl. Ch. Bühler, Das Sechsjährige in psychologischer Betrachtung, Handbuch für den Anfangsunterricht, Wien 1926. O. Zweigel, Die Wirksamkeit von Aufgaben in der frühen Kindheit, Wiener Arb. z. Päd. Psych. H. 5. In Vorb.

Von 100 Sechsjährigen	haben ein Trotzalter durchgemacht	kein Trotzalter	Summe
mit normaler Willensstärke	84	16	100
mit auffallend schwachem Willen	21	79	100

Diese Tatsache enthält auch den besten Trost, den man Eltern, die schwer unter den Trotzanfällen ihrer Kinder zu leiden haben, zu geben vermag. Sie hat uns aber auch veranlaßt, bei Kindern, bei denen das Trotzalter ausblieb, vorbeugende Maßnahmen zu ergreifen und diese Kinder mit besonderer Sorgfalt an die selbständige Durchführung von Aufgaben zu gewöhnen. In welchem Ausmaß derartige Maßnahmen den gewünschten Erfolg auch tatsächlich haben, können wir heute noch nicht endgültig feststellen.

Neben der Willensentwicklung bereitet auch die Sprachentwicklung den Eltern in vieler Hinsicht Sorgen, und zwar im zweiten bis vierten Lebensjahr. Fast ein Zehntel aller Beratungsfälle bezieht sich auf Sprachschwierigkeiten. Sofern diese nicht durch ernstliche Sprachdefekte hervorgerufen sind, sind sie auf mangelnde oder unrationelle Pflege zurückzurufen. Der Einfluß von Gepflegtsein oder Nichtgepflegtsein auf die Sprachentwicklung ist ein sehr bedeutender, und wurde von uns in einer speziellen Arbeit untersucht[1]. Es ergeben sich die nachfolgenden zeitlichen Differenzen zwischen gepflegten und ungepflegten Kindern, wobei das ungepflegte Kind in allen Fällen hinten nach hinkt.

Zeitliche Differenz für Auftreten des ersten Wunschwortes 6 Monate,
„ „ „ „ „ „ Namens 3 „
„ „ „ Umfang des Sprachschatzes 12 „
bei gepflegten und ungepflegten Kindern.

Vielleicht ist es kein Zufall, daß alle Kinder, die uns wegen Unregelmäßigkeit in der Sprachentwicklung vorgeführt wurden, Knaben waren, wodurch die allgemeine Ansicht, daß bei den Knaben der Spracherwerb sich langsamer und weniger mühelos vollziehe wie beim Mädchen, bestätigt zu werden scheint.[2] Das sprachliche Gebiet ist auch das einzige, auf dem die Eltern selbst meist eines Tages den Rückstand bemerken, der durch Pflegefehler bedingt ist. Was mangelnde Pflege in anderer Hinsicht dem Kinde in seiner Entwicklung schadet, ist für den ungeschulten Beobachter selten ebenso deutlich zu erkennen.

Wenn den Tatsachen der sozialen Entwicklung beim Kleinkind nicht entsprechend Rechnung getragen wird, so stellen sich verschiedene Schwierigkeiten ein. Man kann psychologisch genau den Zeitpunkt bestimmen, zu dem das Kind der Gemeinschaft Gleichaltriger zuzuführen ist, weil es dann unbedingt zu seiner weiteren Entwicklung den Altersgenossen als Spielkameraden braucht. Das dritte Lebensjahr ist, wie die Beobachtung zeigt, für diese Einordnung das Entsprechende. In diesem Alter beteiligen sich beispielsweise auch die Kleinkinder, die sich auf der Straße herumtummeln, frühestens an den Gruppenspielen der größeren Kinder[3]. Daß das Kleinkind aber nur wenige Spielkameraden braucht und nicht eine viele Mitglieder zählende Gruppe, zeigen die Beobachtungen über das soziale Verhalten im Kindergarten: 58% der Drei- bis Sechsjährigen spielen am liebsten in Gruppen, die nicht mehr als drei Mit-

[1] Hetzer-Reindorf, Sprachentwicklung und soziales Milieu. Ztsch. f. ang. Psych. 29, 1926.
[2] Vgl. Will. Stern, Die Kindersprache. 4. Aufl. Leipzig 1928.
[3] H. Hetzer, Das volkstümliche Kinderspiel. Wiener Arbeiten zur päd. Psych. H. 6, 1927.

glieder zählen[1]. Fehlt dem Kind Anschluß an die Altersgenossen, so hat der Erzieher die Folgen davon zu tragen. Das Kind tyrannisiert ihn dann zumeist in recht unerträglicher Weise, es will dann beispielsweise immer mit der Mutter beisammen, von ihr beschäftigt sein, es gestattet ihr kaum mehr, mit einem Dritten einige Worte zu wechseln, geschweige denn sich auf einige Zeit von ihm zu entfernen. Für Mutter und Kind bedeutet das regelmäßige Zusammentreffen mit Altersgenossen, das eingeleitet wird, meist eine wahre Erlösung. Mit Schuleintritt verschwinden dann derartige Schwierigkeiten von selbst. Für ein oder das andere Kind wird das Einfügen in die Schulgemeinschaft vorübergehend zum Problem. Erst mit der Vorpupertät tauchen in unserem Material neuerdings Schwierigkeiten auf, die mit der Entwicklung des sozialen Verhaltens zusammenhängen. Mit zunehmender Selbständigkeit beginnt das Kind sich von der Autorität der Erzieher loszusagen, was natürlich nicht reibungslos vor sich geht. Die Kraftfülle, die den Jugendlichen dazu treibt, sich selbstbewußt gegen die früher anerkannte Autorität aufzulehnen, kommt auch sonst überall in seinem Verhalten zum Ausdruck, er ist lärmend, rauflustig, tobt und tollt und ist oft geradezu roh. Aus der Zusammenstellung von Gruhle[2] über die Delikte jugendlicher Zöglinge der Zwangserziehungsanstalt Fleheningen in Baden geht hervor, daß Roheitsdelikte vielfach von 11—13jährigen Jungen begangen wurden, also in einer Phase, in der auch der allgemeine Entwicklungsstand derartige Vergehen begünstigt. Unerträgliche Folgen der Kraftsteigerung führen nur beim Knaben zum Aufsuchen der Beratungsstelle. Bei Mädchen ist diese Periode nicht in demselben Maße kraftbetont wie beim Knaben und sie dauert auch nicht so lange an, bereitet daher dem Erzieher weniger Sorgen. In einem Alter, in dem die Eltern noch über die Flegelhaftigkeit der Jungen zu klagen haben, stehen die Mädchen schon in der negativen Phase, und aus diesem Grund suchen die Eltern mit den 11—13jährigen Mädchen die Beratung auf.[3] Die Mädchen sind unfroh, passiv, zugleich unproduktiv und leistungsunfähig und bringen dadurch den Erzieher, für dessen Einfluß sie völlig unempfänglich sind, in die hellste Verzweiflung. Wie die Trotzphase haben auch diese beiden für Zögling und Erzieher in gleicher Weise schwer zu ertragenden Perioden ihren bestimmten Sinn in der Entwicklung zu erfüllen. Während der Kraftsteigerung wird Selbständigkeit und Unabhängigkeit gewonnen, und während der negativen Phase vollzieht sich die für den Heranwachsenden so bedeutsame Wendung nach innen, es eröffnet sich ihm die Welt des eigenen Ichs.

Störendes Auftreten eidetischer Erscheinungen, die zu auffallend hoher Verträumtheit, Unaufmerksamkeit in der Schule, Unverläßlichkeit und ähnlichem führte, wurde nur in zwei Fällen und da zu Beginn der Pubertät festgestellt.

Bei einzigen Kindern bestehen weitaus mehr Schwierigkeiten, als bei Kindern, die in einem größeren oder kleineren Kreis von Geschwistern aufwachsen.

[1] Sonja Wislitzky, Beobachtungen über das soziale Verhalten im Kindergarten. Ztschr. f. Psych. Bd. 107. 1928.

[2] Die Ursachen der jugendlichen Verwahrlosung und Kriminalität. Berlin 1912.

[3] Vgl. Bühler-Hetzer, Die Pubertät der Mädchen als Erziehungsproblem. Sammlung gemeinnütziger Vorträge herausg. vom Deutschen Verein zur Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse in Prag. 1927.

Von den vorgestellten Kindern waren Einzelkinder..... 68%
Kinder mit Geschwistern 20%
unbekannt..... 12%
Summe 100%

Man ist anfänglich geneigt, den hohen Prozentsatz von Einzelkindern allein dem Umstand zuzuschreiben, daß die Mutter des einzigen Kindes viel mehr Zeit hat, sich ihrem Kinde zu widmen, daher eher um das Kind in Sorge ist und auch leichter mit ihm den Weg in die Beratungsstelle antreten kann, wie die Mutter, die noch eine Reihe anderer Kinder zu versorgen hat. Bei näherer Betrachtung der einzelnen Fälle läßt sich aber feststellen, daß tatsächlich viele Erziehungsschwierigkeiten auf mangelnden Verkehr mit anderen Kindern zurückgehen, und der am häufigsten wiederholte Rat des Beraters war wohl der, man möge den Kindern andere Kinder verschaffen. Das Kleinkind vervollkommnet im Umgange mit anderen seinen fehlerhaften Sprachschatz, die sozialen Schwierigkeiten bleiben aus, wenn es andere Kinder zum Verkehr hat, und noch in der Trotzphase kann durch Kameraden manches gebessert werden. Der Junge in der Phase der Kraftsteigerung verausgabt zumindest einen Teil seiner Kraft im Wettkampf mit den andern und wird dadurch für den Erwachsenen erträglicher.

Überblicken wir noch kurz die wichtigsten Ergebnisse, zu denen wir kamen und die an Hand eines umfangreicheren Tatsachenmaterials vervollständigt werden sollen:

1. Es bestehen auch beim gesunden Kinde ernstliche Erziehungsschwierigkeiten. Nur ein Fünftel der dem Berater zugeführten Kinder sind als pathologische Fälle zu betrachten.

2. Die Unlenksamkeit des gesunden Kindes ist in der Mehrzahl der Fälle entwicklungsbedingt.

3. Die Erziehungsschwierigkeiten sind nicht auf allen Altersstufen gleich große. Höhepunkte der Unlenksamkeit liegen in der frühen Kindheit und in der Pubertät. Die 7—10jährigen zeichnen sich durch besondere Leichtlenksamkeit aus. Der Schuleinfluß erleichtert den Eltern im allgemeinen die Erziehungsarbeit. Beratungsstellen für Kleinkinder sind daher dringendes Erfordernis.

4. Durch den Ausfall erziehungsfeindlicher Phasen wird die gesamte Entwicklung des Kindes bedenklich gefährdet. Für das erste Trotzalter ist diese Tatsache bereits eindeutig nachweisbar. Ausfall der Trotzerscheinungen hat Willensschwäche zur Folge.

5. Die Willensentwicklung, die soziale Entwicklung, die Entwicklung der Sprache, Kraftsteigerung und negative Phase sind die hauptsächlichsten Ursachen entwicklungsbedingter Erziehungsschwierigkeiten.

6. Eidetik, Sexualität und ernstliche Vergehen spielen in den beratenen Fällen eine sehr geringe Rolle.

7. Das Einzelkind ist schwieriger zu behandeln als das Kind, das unter Altersgenossen aufwächst.

8. Auch die breiten Volksschichten zeigen lebhaftes Interesse an der Erziehungsberatung.

* *

Über den Ausbau von Aufnahmeprüfungen, besonders für Aufbauschulen.

Von Michael Kesselring.

h) Kritische Diskussion des amerikanischen und deutschen Verfahrens.

Bevor wir die Ergebnisse unserer Testprüfungen sichten, wobei die Bewährungsfrage der durchgeführten Eignungsprüfung die Hauptrolle spielen soll, liegt es wohl im Interesse der Weiterarbeit mit den eingeschlagenen beiden Prüfwegen, daß einige auffallende Mängel bzw. Schwierigkeiten hier diskutiert werden.

A. Kritisches zum amerikanischen Verfahren.

Über die Verrechnung und Auswertung ihrer Testhefte haben Bobertag-Hylla bisher fast nichts veröffentlicht, da nur Ankündigungen einer gewissenhaften Bearbeitung vorliegen. „Anleitung und Schlüssel" für die Begabungsprüfung für die letzten Volksschuljahre geben an, daß nur die richtigen Lösungen zu beachten sind. Halbrichtige Lösungen, die auch möglich sind, werden nicht berücksichtigt. Zwei Beispiele stellen nur eine Prüfungsrangordnung her (nach der Gesamtpunktzahl), zeigen die Häufigkeit der erreichten Gesamtpunktzahl und geben die Korrelation zwischen Begabungsprüfungsreihe und der Begabungsschätzungsreihe des Lehrkörpers.

Wollte man die dort angegebenen Gesamtpunktzahlen zusammenziehen in die übliche Notengebung, so ergeben sich unter Beachtung der Rupp'schen Faustregel für die Berliner 8. Klasse und für die Aufnahme-Gruppe in eine Aufbauschule:

Note 1 = 2 mal	1 = 2	(über 47 Punkte)	
„ 2 = 3 „	2 = 18	(31—46	„)
„ 3 = 15 „	3 = 34	(21—30	„)
„ 4 = 12 „	4 = 14	(14—20	„)
„ 5 = 2 „	5 = 1	(unter 14	„)

Der Vergleich beider Gruppen muß für die Aufnahmeabteilung, die schon eine natürliche Vorauslese durchgemacht haben muß, etwas höhere Werte zeigen und es muß sich aus den Zahlen ein höheres Begabungsniveau dieser Gruppe ergeben. Dies ist in der Tat der Fall, wie die Notenverschiebung der B.-Reihe zu den Stufen 3, 2 und 1 zeigt.

Auch aus dem Durchschnittswert (arithmetisches Mittel) müßte das etwas höhere Niveau hervorleuchten, was sich wirklich aus den Werten für Gruppe A = 24,1, für Gruppe B = 27,5 ersehen läßt.

Für die von uns geprüften Gruppen sind die Häufigkeitsübersichten folgende: P. = Punkte, H. = Häufigkeit.

Knaben A (26 Prüflinge).

P.	58	51	50	48	43	42	40	39	38	32	31	30	29	27	25	24	
H.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	2	1	1	
P.	22	19	17	15	12												
H.	2	1	1	1	1												

Knaben B (26 Prüflinge).

P.	59	46	44	42	38	37	36	33	31	29	27	26	25	24	23	22	21	18	16	13
H.	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	2

Mädchen (23 Prüflinge).

P.	48	46	45	41	40	38	36	32	31	29	28	27	26	25	23	19
H.	1	1	1	2	2	1	2	1	1	1	1	2	1	4	1	1

Für alle drei Gruppen legten wir denselben Gesichtspunkt für die Notengebung an, wonach sich folgendes Leistungsbild ergibt:

	Knaben A.	Knaben B.	Mädchen
Note 1 (über 50 Punkte)	3 mal	1 mal	0 mal
„ 2 (38 bis 48 „)	6 „	5 „	8 „
„ 3 (24 „ 32 „)	11 „	12 „	13 „
„ 4 (15 „ 22 „)	5 „	6 „	2 „
„ 5 (unter 12 „)	1 „	2 „	0 „

Danach dürfte das Klassenniveau der Kn. A etwas besser sein als bei Knaben B. Der Begabungsgrad der Mädchenabteilung ist wohl gleichmäßig hoch und ein ziemlich einheitlicher.

Auffallen aber muß die auch bei dieser Zahl von Prüflingen sich einstellende Bestätigung des Ergebnisses aus der Psychologie der Geschlechter, daß die Begabung und Leistungsfähigkeit beim weiblichen Geschlecht ziemlich gleichheitlich um ein mittleres Maß sich lagert, während höchste und schlechteste Leistungen weniger häufig auftreten. (Höchstleistungen bei Knaben über 50 P. = 4 mal, Mädchen = 0 mal, geringe Leistungen bei Knaben unter 19 P. = 8 mal, bei Mädchen = 0 mal.)

Die vergleichende Betrachtung unserer 3 geprüften Gruppen legte auch die Aufstellung der Durchschnittswerte nahe. Dieselben betragen: für Knaben A 31,9 P.; für Knaben B 29,6 P.; für Mädchen 32,7 P.

Diese Werte liegen höher als bei den Beispielen Bobertag-Hyllas. Dafür glauben wir 2 verschiedene Gründe angeben zu können. Unsere 3 Gruppen stellen schon gesiebte Massen dar; denn die Aufnahmeprüfung erstreckte sich auf 70 Knaben, von denen 53 aufgenommen wurden und bei den Mädchen auf 31, von denen 23 blieben. Außerdem könnte einen verbessernden Einfluß, wenn auch nicht besonders merklich, das gemeinsame Lesen der gesamten 1. Seite ausgemacht haben, während ein stummes Lesen dieser Instruktion vorgesehen ist. Die 30-Minutenzeit haben wir mit Stoppuhr gemessen.

Neben diesen „Rohergebnissen" drängte sich aber auch beim Testheftverfahren die Berücksichtigung qualitativer Gesichtspunkte auf. Denn nach unseren Erfahrungen und den Erkenntnissen vergleichender Betrachtung genügt für pädagogische Zwecke die rein zahlenmäßige Verwertung nicht. Die Verrechnung der Ergebnisse drängt aber von selbst zu einer Aufstellung der Bearbeitungen nach verschiedenen Gesichtspunkten. Einmal möchten wir den sich bekundenden Arbeitstypus hervorheben. Es ist kaum glaublich, wie sehr sich in der halbstündigen Arbeitszeit besonders geartete Arbeiter ausfindig machen lassen. Da begegnete der zäh drauflos Schaffende, der sich sozusagen in jede Aufgabe verbeißt und erst nach Lösung derselben die nächste Aufgabe vornimmt. Er wird nicht aufgeregt und sorgt sich auch nicht um die Menge des

Gelösten (z. B. 34 Aufgaben im ganzen, davon 27 richtig, 6 falsch, 1 ausgelassen). Ein anderer gerät in Aufregung, das logisch ruhige Überlegen verwirrt sich, so daß viele Lösungen auf halbem Wege stehen bleiben oder gar nicht gelingen (z. B. 38 im ganzen, davon 15 richtig, 23 falsch, keine ausgelassen). Dann treffen wir den hastigen Arbeiter, den die Prüfungssituation ins Hetzen bringt (z. B. Knaben 55 — 29, 22, 4; Mädchen 68 — 25, 21, 22!); dabei zeigt die Beobachtung eine gewisse Arbeitslust, zu der die Qualität der Leistung im Widerspruch steht. Auch der ängstliche Zauderer macht sich bemerkbar (z. B. 34 — 17, 7, 10); bei den von uns geprüften Mädchen war dieser Typ nicht anzutreffen. Endlich tritt eine gewisse „geniale" Arbeitsart auf, wobei die Prüflinge zielsicher vorwärts drängen, zu Schwieriges einfach übergehen oder sich für später anmerken, auch eine falsche Lösung ruhig stehen lassen, um im ganzen genommen eben doch eine respektable Leistung aufweisen zu können (z. B. Knaben 75 — 48, 16, 11; Mädchen 68 — 48, 15, 5). So ließe sich über Arbeitsweise und Willenseigenschaften aus noch umfangreicherem Material von Vpn. eine gute Typik der Arbeitsweise bei den Vierzehnjährigen zusammenstellen.

Ein Studium für sich bilden die übergangenen oder ausgelassenen Aufgaben. Häufig sind es bei Knaben die Rechenaufgaben, das Ordnen der Begriffe, das Ziehen von Schlüssen, manchmal auch die Aufmerksamkeitsleistungen.

Bei den Mädchen fiel auf, daß besonders die Ordnungen „überschlagen" wurden, ebenso die Ausdeutung der Sprichwörter; auch den Rechenaufgaben wurde ausgewichen. Einige Male wurde auch das Ziehen der Schlüsse und das Festlegen des genauen Wortsinnes umgangen.

Eine Diskussion der Falschlösungen wäre genau so wichtig wie die der übergangenen Aufgaben, was natürlich auch hinsichtlich der Regelmäßigkeit der am meisten richtig gelösten gilt. Schließlich müßten die gleichartigen Tests (siehe die oben gegebene Übersicht!) zu Gruppen vereinigt und deren Schwierigkeit bzw. Sicherheit der Lösungen untersucht werden. Freilich ist dies alles nur möglich, wenn erst i. S. des Forschungsexperimentes nicht mit dem Zwangstempo, sondern mit ausreichender Lösungszeit und in Anpassung an das persönliche Tempo die Versuchspersonen arbeiten können.

Wenden wir uns nochmals den Gesamt- und Durchschnittswerten des amerikanischen Verfahrens zu, so drängen sich einige gruppenpsychologische Wahrnehmungen auf, die noch genauer verfolgt werden könnten. (Siehe die großen Tabellen!)

Die Durchschnittswerte liegen ziemlich in gleicher Höhe. Die Gesamt- und Richtigleistung der Mädchen liegt höher als bei den Knaben, doch ist das Mehr nicht von besonderem Ausmaße. Immerhin ist auch die Zahl der Falschlösungen bei der Mädchengruppe etwas niedriger als bei den Knabengruppen. Eine Tatsache fällt jedoch stärker auf: die Zahl der übergangenen (nicht gelösten) Aufgaben ist bei den Mädchen fast das doppelte wie bei den Knaben; dadurch erklärt sich auch z. T. die hohe Bruttosumme der Gesamtlösungen bei den Mädchen. Sollte die Arbeitsweise der Mädchen auf dieser Altersstufe eine raschere (zugleich auch etwas flüchtigere) als die der Knaben sein?

Verhältniszahlen:

	ausgelassen : falsch	ausgelassen : richtig	ausgelassen : Gesamt
Mä.	2 : 5	1 : 5	1 : 9
Kna. 1a	1 : 5	1 : 10	1 : 16
Kna. 1b	1 : 5	1 : 10	1 : 16

Die einfache Beobachtung des Versuchsleiters bei der Testprüfung zeigte auch einen typischen Unterschied im Verhalten der Geschlechter. Die Knaben betrachteten die Erledigung des Testheftes fast als Sport und gingen freudig an das geistige Wettrennen, bei den Mädchen zeigte sich äußerlich kaum so etwas wie eine freudige Spannung. Nach Beendigung der Aufgaben wurde die Frage nach Aufgaben, die besonders schwierig oder interessant gewesen seien, gestellt. Bei den Knaben ergab sich sofort lebhafte Auseinandersetzung, während die Mädchen sozusagen nichts mehr davon wissen wollten und lieber zur Pause drängten.

Auch abgesehen vom rein praktischen Zweck des Testheftverfahrens, wonach nur die Pauschalleistung, also nur die Gesamtzahl der richtigen Lösungen für Prüfungszwecke in Betracht zu ziehen ist, ergibt sich die Notwendigkeit, mindestens die Zahl der Falschlösungen zu beachten, nämlich dann, wenn die Aufstellung einer Rangreihe vorgenommen werden soll. Es kommen nämlich eigenartige Zahlen zum Vorschein, wenn das Verhältnis der falschen Lösungen zur Zahl der richtigen gesucht wird. Je geringer der Bruch des Verhältnisses falsch zu richtig ist, desto besser ist die Gesamtzahl der richtigen Lösungen einzuschätzen. Bis zu einer Grenze wird man denselben nicht in Betracht zu ziehen brauchen (etwa bis zu $^1/_2 = 50\%$). Liegt aber der Bruch höher, ja wird die Zahl der falschen Lösungen höher als die Zahl der richtigen, dann muß diese Erscheinung auf die Rangierung Einfluß gewinnen. Danach sind bei 1a Erl., Hu., We. unbestritten gute Leistungen, weil auf die richtigen Lösungen nur 28, bzw. $33^1/_3\%$ falsche treffen, das gleiche gilt in 1b. für Bru. 18% und Schä. 15%, in Mä.-Klasse für Ro. 13%, Wa. 16%, Gerh. 25%, Ha. 32%. Gegen das letzte Ende der Rangreihen aber müßten (und nicht nur hier) sich Hebungen und Senkungen ergeben. Man prüfe nur die Fälle in 1a Bu. 100%, Jä. 104%, Schn. 137%, We. 153%, in 1b. Ba. 88%, Gö. 100%, Ha. 92%, Ke. 123%, Mü. 156% — in Mä.-Kl. Bu. 85%, Gau. 84%, Stei. 62%, Wei. 78%. Wenn der Unterschied unter den richtigen Lösungen z. B. 0 beträgt, also 4 Vpn. die Summe 25 aufweisen, so muß zweifellos der Index von falsch zu richtig in die Wagschale geworfen werden.

In dieser Hinsicht muß also das amerikanische Verfahren einen qualitativen Gesichtspunkt unbedingt berücksichtigen, wenn sich die Ergebnisse nicht verfälschen sollen. Welche Beziehung für einen Indexwert der Güte sich empfiehlt, ob falsch zu richtig oder wie bei Durchstreichversuchen nach Bourdon $\frac{\text{fa.}}{\text{ri.} + \text{fa.}}$, müssen Bobertag und Hylla auf Grund ihres reichen Materials noch angeben. Erst dann wird der Praktiker bei Prüfungen unter Zugrundelegung der richtigen Lösungen und Berücksichtigung der Indexzahlen eine Rangreihe der Prüflinge aufstellen können, die zuverlässigen Wert hat.

B. Kritisches zum deutschen Verfahren.

Für die Beleuchtung der Ergebnisse des deutschen Verfahrens gehen wir in

gleicher Weise vor wie bei der Durcharbeitung des Materials nach dem amerikanischen Verfahren. Der praktische Schulmann braucht Gruppierung der Schüler und Notencharakterisierung. Dazu haben wir nun für die drei Schülergruppen Häufigkeitsübersichten entworfen:

	Knaben A.	Knaben B.	Mädchen:
Note 1 (über 800 Punkte)	3	5	3
„ 2 (710—800 „)	6	1	6
„ 3 (570—709 „)	11	9	9
„ 4 (410—569 „)	6	9	3
„ 5 (unter 410 „)	0	2	2

Das Klassenniveau bei Kn. A liegt wiederum höher als bei den Kn. B, obwohl diese Gruppe 5 Leistungen mit 1 aufweist. Doch sind in Abt. B. auch auffallend viel schlechte Leistungen. In Prozenten fallen auf die Notenstufen 1—3 in Abt. A 76% der Leistungen, bei Abt. B. 58%, bei Mä. 69%.

Die nach amerikanischer Methode auffallende Begabungsverteilung der M. (ziemlich gedrängt um einen höher liegenden Durchschnitt) fällt diesmal nicht besonders auf, da die Leistungen bei Kn. A und Mä. ziemlich analog sind. Das beweist uns auch die Gegenüberstellung des arithmetischen Mittels der erreichten Punktzahlen: Kn. A. 654 (höchste Zahl 917 niedrigste 417)
„ B. 613 („ „ 906 „ 344)
Mä. 655 („ „ 866 „ 406)

Durchschnittsleistungen für jeden Einzeltest:

	Konzentration	Verteilung Aufmerks.	Sätze wörtlich	Sätze sinnvoll	Wortgruppen	Fremdworttest	Reizworte	Analogie	mathem. Denken	Lückentest	Gesamtdurchschnitt
Kna. A.	72,6	73,0	52,0	52,0	91,4	58,5	57,0	71,4	73,7	63,0	65,5
Kna. B.	65,7	73,5	53,2	53,6	50,0	53,3	53,0	72,4	85,6	55,2	61,3
Mä.	50,3	71,5	53,0	49,0	86,5	51,4	65,0	77,4	76,3	73,9	65,4

Die Aufmerksamkeitsversuche geben hinsichtlich der Verteilungsfähigkeit ein gleichheitliches Bild; die Geschlechter unterscheiden sich kaum, die Knabenklassen fast unmerklich. Anders liegt es bei der Konzentrationsfähigkeit, wobei die Mä. stark abfallen gegenüber den Kn., aber auch unter diesen zwischen A. u. B. ein Abstand sich bemerkbar macht. Vielleicht ist doch die Gewandtheit im Rechnen und die Fertigkeit im Schreiben mit ausschlaggebend; denn 8.-Mä.-Klassen üben wenig mehr die Rechenfertigkeit.

Vom Ausfall der verschiedenen Gedächtnisprüfungen kann man überrascht sein. Recht mittelmäßige Leistungen zeigen sich beim sogenannten mechanischen Gedächtnis, also Sätze wörtlich, Sätze sinnvoll, Fremdworttest. Bei „Sätze wörtlich" fällt auf, daß die Vpn. trotz des Einschärfens der wortwörtlichen Wiedergabe sich nicht streng daran hielten; ja gerade die Tüchtigeren weisen daher oft schwache Leistungen auf. Der Test scheint für diese Altersstufe und für Gruppen, die schon eine gewisse Auslese darstellen — ebenso der für „Sätze sinnvoll" — nicht charakteristisch zu sein. Innerhalb der Grup-

penprüfung halten wir ihn aber doch für didaktisch wertvoll, da er den Vpn. die Aufregung nimmt und leicht zu lösende Aufgaben stellt; die Verrechnung selbst kann wegbleiben. Der Fremdworttest dagegen und noch mehr die Merkfähigkeit für logische Wortgruppen sind im Rahmen der Gesamtprüfung von hohem Werte, da sie zugleich auch eine breite Streuung bieten. Beim Fremdworttest muß, wie schon berührt, die Vorbildung stark berücksichtigt werden.

Kn. Abt. A und Mä. unterscheiden sich bei der Merkfähigkeit für Wortgruppen um fünf Punkte, die aber hier eine geringe Schwankung bedeuten. Wie soll sich aber der starke Abfall der Kl. B. gegenüber der Kl. A. erklären? Dies liegt am verwendeten Paralleltest, welcher nicht drei Wortgruppen verwendete, sondern 20 Wortpaare. Letztere verlangen wohl nicht mehr Wörter zum Lernen als die zehn Worttripel, aber die Bereitschaftsvorstellungen oder die Grundlagen zur Vorstellungsentfaltung wechseln doppelt so häufig. Die notwendige Denkbeziehung ist bei Worttripeln eindeutiger als bei Wortpaaren. Es läßt sich also behaupten, daß bei den Wortpaaren zur Reproduktion 20 Strukturen sich einstellen müssen, bei den Worttripeln dagegen nur zehn. (Zugleich mag man sehen, welche Vorsicht bei der Verwendung von Paralleltests notwendig ist.)

Der einfache Assoziationsversuch zeigt eine durchschnittliche Überlegenheit der Mä. Das gleiche gilt für den Analogietest und besonders klar für den Lückentest. Die Untersuchungen Sterns und seiner Schüler haben wiederholt gezeigt, daß die Ergänzungstests hauptsächlich die sprachliche Seite der Intelligenz prüfen, nicht die sachliche Beziehung usw. Dies scheint uns hier bestätigt, obwohl der von uns vorgeschlagene Lückentest gerade die Vorbedingung der sprachlichen Gewandtheit umgehen möchte. Das mathematische Denken stellt einen der besten Tests dar. Tiefere Unterschiede haben die Lösungen der Gruppen nicht aufweisen können; aber innerhalb der Gruppe differenziert dieser Test vorzüglich.

Das Fremdworttest in der hier verwendeten Form paßt wenig in den Rahmen einer Testprüfung, welche die geistige Allgemeinbegabung des Vierzehnjährigen feststellen will. Wenigstens gilt dies für unser Schülermaterial, das sich aus Volksschülern von Land und Stadt, sowie aus Schülern höherer Lehranstalten (Gymnasium, Oberrealschule, Lyzeum) zusammensetzt. Die andersgeartete Vorbildung mußte sich jeweils auswirken, ebenso die verschiedene formale Schulung; die Volksschüler hatten entweder 7 oder 8jährigen Schulbesuch und von den Kn. und Mä. aus der Stadt mußte sich eine bessere sprachliche Gewandtheit voraussetzen lassen als von denen vom Lande.

Das Durchschnittsergebnis jeder Gruppe — hier ist nur das Ergebnis der Reproduktion lat.—deutsch erörtert — war zunächst folgendes, 1a. = 4,8 Wörter; 1b = 3,7; Mä. = 6,1. Der verschieden hohe Durchschnittswert erklärt sich aus der „Mischung" der Gruppen: 1b wies 7 aus höheren Schulen auf, 1a = 10 (jeweils aus 26 Schülern), Mä. = 12 (von 23 Schülerinnen). In der 1a Kl. lösten die beiden Vpn. aus dem Gymnasium je 10 Punkte, die 8 Oberrealschüler zwischen 3—8 Punkte, die 16 Volksschüler zwischen 1—7 Punkte (nur 1 Punkt hatten 2, nur 2 Punkte 4 Vpn.). Die 3 Gymnasiasten der 1b Kl.

lösten 8, $8^1/_2$, 9 Punkte; von den Oberrealschülern lagen 3 Leistungen bei 4—7, einer jedoch nur bei 1 Punkt; bei den 19 Volksschülern lagen die Leistungen zwischen $^1/_2$—$6^1/_2$ Punkte ($^1/_2$ P. = 1,1 P. = 2,2 P. 3 mal usw.). In der Mä. Kl. brachten es die 9 Schülerinnen des Lyzeums auf 6—9 Punkte, die 3 Schülerinnen aus der höheren Mädchenschule auf $4^1/_2$—7 Punkte; die Leistungen der 11 Volksschülerinnen schwanken zwischen 3—8 Punkten. Die schlechteste Leistung liegt bei 3 Punkten, die 3 mal erreicht sind. Die Mä. scheinen also im Fremdworttest durchweg eine höhere Leistung als die Kn. aufzuweisen.

Sondern wir nun die Schüler der Volksschule von denen der höheren Schulen, so sind die Durchschnittswerte folgende:

	Kn. 1 a und 1 b	Mädchen
Volksschüler	3,1	4,7
höhere Schüler	6,5	7,5

Auch diesmal ist die sprachliche Leistung der Mä. aus jeder Schulart höher als bei den Kn. Dies erhellt auch noch aus folgender Aufstellung, wobei die Leistungen der Schüler aus Stadt und Land getrennt worden sind.

	Kn. 1 a und 1 b	Mädchen
Landschule	2,6	4,4
Stadtschule	3,3	5,0

Für Ausleseprüfungen für Aufbauschulen müßte also geradezu ein verschiedener Maßstab nach der Herkunft von Stadt und Land angelegt werden, wenn man diesen Test verwenden will.

Doch könnte er auch im Gebrauch Änderungen erfahren. Das bezieht sich einmal auf die Art des Einlernens. Sie erfolgt viermal in derselben Reihenfolge. Für Schüler, die noch nie Fremdsprache getrieben haben, ist auch ein Einlernen außer der Reihe einmal zu empfehlen; dazu sollte auch einmal die Reihe deutsch-lateinisch gelesen werden — zum Schluß nochmals die Reihenfolge an der Tafel. Dann wird zur Reproduktion sofort das deutsche Wort zuerst gegeben, natürlich in der angegebenen anderen Reihenfolge und nach einer Stunde die Reihe lateinisch-deutsch.

Die rechnerische Auswertung wird aus beiden Reihen die Punktzahl einfach addieren und zur Grundlage der Benotung nehmen oder das arithmetische Mittel aus beiden Punktergebnissen wählen.

Die Forschung hätte natürlich auch daran ein Interesse, zu erfahren, ob die Substantive leichter behalten werden als Adjektive oder Verhältniswörter, wie es also um das Gewicht der jeweiligen Lösung beschaffen ist.

C. Ergebnisse unserer Testprüfungen:

Das oben dargelegte Verfahren nach deutschem Muster haben wir nun im 3. Jahre erprobt. Ein Vergleich mit der Bewährung der Geprüften in ihrer Schullaufbahn sollte die Zuverlässigkeit des Verfahrens dartun. Die Testprüfung ist nicht eingebaut in die Aufnahmeprüfung selbst, sondern findet etwa in der 3. Woche des neuen Schuljahres statt. Nach dem Umlauf der Probezeit wurde erst Einsicht in die Ergebnisse der Eignungsprüfung genommen, wobei manche auffallenden Erscheinungen sich klären ließen oder weitere Beobachtung notwendig machten; denn nicht immer decken sich Schultüchtigkeit und Begabungsanlage sowie Intelligenzstand so völlig, wie man gemeinhin anzunehmen pflegt.

1. Zusammenstellung der Ergebnisse:
Eine Ergebnisliste muß also folgendes Gewand tragen: (Tab. S. 93 u. 94).

1928. Deutsches Verfahren.

Name	Konzentration	Aufmerksamkeits-Verteilung	Sätze wörtlich	Sätze sinnvoll	Wortgruppen	Fremdworte	Reizworte	Analogie	mathematisches Denken	Lückentest	Gesamtpunkte
	Pu.	Pu.	Pu.	Pu.	Pu.	Pu.	Pu.	Pu.	Pu.	Pu.	
Br.	98	68	73	87	99	85	65	92	139	100	906
Se.	71	85	81	87	88	93	69	92	143	90	899
We.	104	140	66	87	71	113	42	60	118	65	866
Schä.	45	90	81	87	99	61	77	79	135	85	839
Sta.	63	75	66	38	104	93	77	98	126	70	810
Har.	62	90	81	87	66	105	57	92	89	65	794
Frö.	93	87	81	38	16	21	61	85	143	65	690
Schr.	55	97	81	72	43	49	61	79	106	35	678
Zi.	58	56	42	72	71	52	69	92	89	70	671
Klä.	71	84	66	72	27	17	50	79	130	60	656
Ba.	108	70	81	38	66	32	69	79	56	55	654
Web.	50	92	50	38	43	45	65	104	76	85	648
Bu.	59	53	50	87	32	90	38	73	122	30	642
Gö.	108	99	66	22	77	44	42	42	47	35	602
Ho.	88	101	0	55	60	36	27	67	60	80	574
Mo.	42	72	58	55	77	29	38	73	51	50	545
Schu.	39	47	58	72	5	29	84	92	101	5	532
Kra.	32	84	26	72	27	61	73	17	68	55	515
Str.	65	62	42	0	43	28	53	73	114	20	500
Mü.	48	27	42	22	32	104	23	60	42	65	466
He.	85	74	0	38	21	40	53	54	51	50	466
H.	88	65	66	5	0	53	23	48	47	60	455
De.	71	51	73	22	5	33	57	60	22	35	429
Ja.	70	52	0	38	32	20	50	66	47	35	410
Ke.	47	45	12	22	54	25	27	73	39	30	374
Pfe.	19	46	42	0	43	29	27	54	64	20	344
	1729	1918	1384	1313	1301	1387	1377	1883	2226	1435	15 947
D. =	65,7	73,5	53,2	53,6	50	53,3	53	72,4	85,6	55,2	613

2. Vergleich der Ergebnisse des Testprüfverfahrens mit dem Lehrerurteil und den Schulleistungen.[1]

a) Ergebnis der Probezeit verglichen mit dem Ergebnis der Rangreihe in der Testprüfung:

1. Versuchsjahr (23 Schüler der 1. Klasse).

Während der Probezeit traten zwei Schüler freiwillig aus, vier mußten nach Ablauf derselben zurückgewiesen werden. Nach den Rangplätzen bei der Probezeit waren es der 17., 19., 21. und 23. — gewiß eine gute Übereinstimmung.

2. Versuchsjahr (45 Schüler, Abt. 1a = 23, 1b = 22 Schüler).

In 1a schieden aus der 14. und 21., in 1b der 19. und 20. Der an 14. Stelle Stehende bewies geringes Bildungsstreben, zeigte schwerfällige Auffassung und

[1] Dazu verwendeten wir die Rangreihenkorrelation nach der Formel von Spearman-Bravais.

Amerikanisches Verfahren.

Knaben IA					Knaben IB					Mädchen				
Name	im Ganzen	richtig	falsch	ausgewichen	Name	im Ganzen	richtig	falsch	ausgewichen	Name	im Ganzen	richtig	falsch	ausgewichen
Bo.	64	40	24	0	Ba.	49	26	23	0	A.	50	32	14	4
Bu.	25	12	12	1	Br.	70	59	11	0	Br.	63	45	13	5
Ca.	34	17	7	10	Bu.	57	33	20	4	Bu.	53	27	23	3
Erl.	75	58	16	1	De.	39	18	20	1	Ey.	52	31	19	2
Ge.	43	30	12	1	Fr.	61	44	16	1	Fo.	65	40	19	6
Ha.	44	25	19	0	Gö.	53	24	24	5	Fre.	54	38	15	1
Hei.	49	22	21	6	Ha.	52	27	25	0	Frö.	57	36	19	2
Her.	45	30	11	4	Hen.	59	29	17	13	Gau.	68	25	21	22
Ho.	57	39	13	5	He.	33	21	9	3	Ger.	54	40	10	4
Hü.	65	50	14	1	Ho.	38	23	14	1	Has.	46	23	19	4
Jä.	51	24	25	1	Ja.	32	13	13	6	Ha.	68	48	15	5
Ke.	63	42	18	3	Ke.	33	13	16	4	Ki.	53	28	15	10
Kna.	75	51	23	1	Kl.	46	33	13	0	Or.	45	25	15	5
Le.	52	31	18	3	Kr.	40	22	16	2	Os.	52	36	14	2
Mo.	48	38	9	1	Mo.	70	31	21	18	Po.	27	19	6	2
Mü.	53	43	9	1	Mü.	50	16	25	9	Ra.	71	27	16	28
Pfl.	49	30	17	2	Pfe.	42	25	13	4	Ro.	55	46	6	3
Ra.	59	29	22	8	Schä.	59	46	7	6	Schm	44	29	10	5
Schi.	55	29	22	4	Schr.	49	24	21	4	Schw.	42	25	13	4
Schn.	46	19	26	1	Schu.	39	27	11	1	Ste.	52	26	16	10
Schw.	70	32	24	14	Se.	73	42	29	3	Wa.	52	41	7	4
Si.	53	27	21	5	Sta.	63	36	27	0	We.	44	25	13	6
Stra.	34	27	6	1	Str.	30	16	11	3	Wei.	75	41	32	2
Web.	41	22	16	3	We.	93	37	15	1					
Wen.	31	15	23	0	Wer.	69	46	22	1					
Wes.	75	48	16	11	Zi.	53	38	13	2					
Durchschnitt	1363	830	444	88		1312	769	452	92		1242	753	350	139
	52,4	31,9	17,0	3,4		50,4	29,6	17,4	3,5		54,0	32,7	15,2	6,0

konnte den reicheren Anforderungen in den verschiedenen Fächern nicht genügen. Am Ende des Schuljahres mußten in 1a noch der 20. der Testrangreihe, in 1b der 21. die Schule verlassen. Es zeigte sich also wiederum eine gute Zuverlässigkeit des Verfahrens.

3. Versuchsjahr (52 Schüler, in 1a = 26, in 1b = 26 Schüler, 23 Schülerinnen in der Mädchenklasse).

Da das deutsche und amerikanische Verfahren erprobt wurden, ergibt sich eine größere Zahl von Werten. Auch wurde aus beiden Testverfahren eine kombinierte Rangreihe (arithmetisches Mittel beider Rangplätze) gewonnen.

Nach beendigter Probezeit mußten in 1a 3 Schüler austreten: der 18., 20. und 26. (der kombinierten Reihe). Der 18. Schüler der Testreihe nahm nach deutscher Methode den 23. Platz ein, nach der pädagogischen Prüfung den 26. In Klasse 1b traf das Schicksal des Entlassenwerdens den 7., 15., 18., 23. und 25. der Rangreihe. Der 15. Schüler zeigte sich den Anforderungen besonders im

mathematischen Unterricht keineswegs gewachsen; der 18. (pädagog. Pr. = 23. Platz) kam ungleichmäßig gefördert, konnte sozusagen nichts mehr aufholen und hat sich in allen Fächern schwer getan. Am auffallendsten bleibt das Versagen von dem 7. Schüler (pädagog. Pr. = 19. Platz); dieser hatte jedoch an einer größeren Testprüfung zu Zwecken der Berufsberatung schon teilgenommen, so daß das ganze Verfahren ihm nicht mehr neu war, auch drei Tests ziemlich ähnlich waren. In der Schule zeigte er wenig Interesse, lernte schwer und ließ eine bessere sprachlich-formale Schulung vermissen.

In der Mädchenklasse wurde nach der Probezeit niemand mehr zurückgewiesen. Die letzten 4 Schülerinnen in der Rangreihe nach der Probezeit waren aber in der Eignungsprüfung sofort entdeckt worden; mit einer Ausnahme gilt dies auch hinsichtlich der 5 ersten der beiden Rangreihen.

b) Im 2. Trimester im 1. und 2. Versuchsjahr wurden 2 Fachlehrer (Deutsch-Mathematik) zur Intelligenzschätzung ihrer Schüler veranlaßt. Die Rangkorrelation zeigt folgende Koeffizienten:

	1. Jahr		2. Jahr
	Kl. 1	Kl. 1a	Kl. 1b
Testprüfung — Int. Sch. (Deutschlehrer)	0,65	0,67	0,44 w. F. 0,12
„ „ (Mathem. „)	0,50	0,60	0,66 „ „ 0,08
Int. Sch. (Deutsch)-Int. Sch. (Mathem.)	0,66	0,94	0,74 „ „ 0,07

Im ganzen liegen also hohe zuverlässige Korrelationen vor mit Ausnahme der Beziehung zu der J. Sch. durch den Deutschlehrer, welcher vielleicht den Intentionen zur J. Sch. nicht ganz gefolgt sein mag.

Von einer Diskussion der Rangplatzverschiebungen einzelner Schüler, von auffallenden Abweichungen und „Sprüngen", die allerdings das erste oder letzte Viertel der geprüften Gruppe seltener betreffen, muß hier abgesehen werden. Für den Pädagogen ist eine solche vertiefende Betrachtung natürlich sehr aufschlußreich. Auch für sämtliche Lehrer der Klasse ergibt sich Stoff zu manch anregender Aussprache über die Leistungsfähigkeit mancher Schüler, über ihre psychischen Fähigkeiten, wie Auffassungsgabe, Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Nachhaltigkeit des Arbeitens, Ausdrucksvermögen, besondere Neigung oder Geeignetheit für ein Fach usw. Man wird aufmerksam auf besondere Arten der Intelligenz, wie reproduktiv-produktiv, analytisch-synthetisch, reaktiv-spontan. Auch wird man scharfsinniger gegenüber dem eigenen Urteil und falschen Einschätzungen und klärt durch die Anregung zu intensiver Beobachtung und Erklärung schwieriger Fälle seinen psychologischen Blick hinsichtlich der Begabung, des Intelligenzstandes, des Arbeitsvermögens und der Gesamtstruktur seiner Zöglinge.

c) Mehr noch als die Rangkorrelation zwischen Testprüfung und J. Sch. interessiert wohl die Vergleichung mit den objektiven, im Zeugnis festgehaltenen Schulleistungen.

	1. Jahr		2. Jahr
	Klasse 1	Abt. 1a	Abt. 1b
Testprüfung — Probezeit	0,46	0,62	0,19
„ — Jahreszeugnis 1. Kl.	0,51	0,59	0,19
„ „ 2. Kl.	0,37	—	—

Die auffallend niedrigen Korrelationen bei 1b mögen ein Fingerzeig dafür

sein, wie nicht nur im alljährlichen Wechsel, sondern auch von Gruppe zu Gruppe (hier Parallelklassen) die Zusammensetzung stark verschieden ist. Manche Klassen bieten ein durchschnittlich homogenes Bild, während andere ein zerrissenes Bild zeigen. So ist dann die durchschnittliche Leistungsfähigkeit eine andere; noch mehr bekundet sich die Verschiedenheit im Klassengeist, so daß die Klassen intellektuell und charakterologisch bald einem mechanischen Gemenge, bald einer organischen Verbindung gleichen. Nach einheitlichem Urteil der Lehrer war die 1b-Abteilung schwieriger „zusammenzubringen" — eben wegen der reichen Gegensätze in der intellektuellen Begabung und dem Leistungsstand der Schüler. Diese Tatsache bekundet sich schon in der vorausgegangenen Tabelle. Dort hatte schon der Deutschlehrer Schwierigkeit, eine zuverlässige Rangreihe aufzustellen, daher wohl auch die geringe Korrelation. Zugleich ist auch die J. Sch.-Korrelation der Fachlehrerurteile — obwohl an sich hoch — geringer als bei 1a (0,74 gegenüber 0,94).

d) Nun ist die weitere Frage, ob die übliche Aufnahmeprüfung zuverlässiger als die Testprüfung urteilt, was die Korrelationskoeffizienten und deren Vergleich mit den oben dargelegten zeigen muß.

	1. Jahr	2. Jahr	
		Abt. 1a	Abt. 1b
Aufnahmeprüfung — Probezeit	0,47	0,69	0,42
„ — Jahresergebnis	1. Kl. 0,44	0,65	0,30
„ „	2. Kl. 0,32	—	—

Besonders auffallende Sprünge in den Werten bei c) und d) zeigen sich eigentlich nicht; im 1. Jahr liegt die Testprüfung im Wert etwas höher als die pädagogische Prüfung, im 2. Jahr ist es das pädagogische Verfahren, im 3. Versuchsjahr (siehe unten) hat das Testverfahren wieder einen Vorsprung. Es scheint also die Rangierung bei der Aufnahmeprüfung nicht sicherer und zuverlässiger zu sein als eine solche nach dem Testverfahren.

e) Korrelation zwischen den Rangreihen nach dem Testverfahren und nach dem üblichen Aufnahmeverfahren.

1. Jahr	2. Jahr	
	Kl. 1a	Kl. 1b
0,34	0,51	0,35

Die Werte liegen sowohl im 1. als im 2. Jahre niedrig, so daß die Forderung nach einem kombinierten psychologisch-pädagogischen Verfahren gerechtfertigt erscheint.

f) Den Schulmann wird noch die Zuverlässigkeit seiner eigenen Befunde auf Grund der Schularbeit und des Fortgangs seiner Schüler innerhalb der Jahre interessieren. Für die Korrelation zwischen dem Ergebnis der Probezeit und am Jahresschluß errechnet sich im 1. Versuchsjahr der Wert 0,90, im 2. Jahr in Abt. 1a 0,85, in Abt. 1b 0,68. Die Koeffizienten liegen alle recht hoch, ein Ergebnis, das die Zuverlässigkeit der Bewertung nach längeren Zeitabschnitten aufs beste bestätigt. Die Probezeiten ermöglichen also ein gesicherteres Urteil als die kurzfristigen Aufnahmeprüfungen; weder das übliche pädagogische Verfahren noch die vorgeschlagene Testprüfung können für sich allein solch gute Übereinstimmungen mit dem Jahresergebnis aufweisen.

Für die Schüler des 1. Versuchsjahres konnte auch der Korrelationskoeffizient für die Rangreihen nach dem Jahresergebnis der 1. Klasse und nach dem Befund am Ende der 2. Klasse aufgestellt werden. Er beträgt 0,93 und beweist einerseits die Konstanz der einzelnen Schülerleistungen und andererseits das sichere Urteil der Lehrer schon nach dem 1. Jahre. — Eine erbetene J. Sch. der Schüler des 1. Versuchsjahres durch den Mathematiklehrer, als diese Schüler die 2. Klasse besuchten, wurde mit der Rangreihe aus den Zeugnissen am Ende der 2. Klasse korreliert, Ergebnis 0,82. Hier beweist sich die sichere Beurteilung auch durch den Fachlehrer.

Da im 3. Versuchsjahr zwei verschiedene Verfahren von Testprüfungen zugrunde gelegt wurden, mögen die Ergebnisse hier gesondert aufgezeigt sein. (Zum rascheren Vergleich Punkte in Buchstaben w. o.!)

c) Korrelation zwischen Testprüfung und Probezeit.

	1a	1b	Mädchen
Amerikanisches Verfahren	0,70	0,55	0,63
Deutsches Verfahren	0,87	0,65	0,67
kombinierte Reihe	0,84	0,63	0,73

Die höchsten Werte zeigt das nun im 3. Jahre erprobte deutsche Verfahren und zwar gilt dies bei beiden Geschlechtern. Im 1. Jahre hatte sich 0,46 ergeben, im 2. Jahre 0,62 bzw. 0,19. Mit Ausnahme des einigermaßen zu erklärenden tiefen Wertes von 0,19 bekundet sich in diesen Zahlen eine gute Zuverlässigkeit der Testprüfung.

Obwohl das amerikanische Verfahren in allen drei geprüften Abteilungen die niedrigeren Werte zeitigte, soll auf Grund des einen Versuches kein endgültiges Urteil über seine Brauchbarkeit gefällt werden. Ersichtlich ist jedenfalls so viel, daß jedem der Testverfahren eine hohe Brauchbarkeit zukommt.

d) Korrelation zwischen pädagogischer Aufnahmeprüfung und Probezeit.

1a	1b	Mädchen
0,62 (0,84)	0,69 (0,63)	0,40 (0,73)

Beim Vergleich mit den in Klammern angegebenen Werten von c muß der bessere Zuverlässigkeitswert der Testprüfung in diesem 3. Versuchsjahr auffallen; auch der geringe Unterschied von 0,06 in 1b kann daran nichts ändern. Nimmt man vergleichend dazu die Werte vom 1. und 2. Versuchsjahr unter d und jener unter c, so ist die Behauptung wohl berechtigt, daß die Zuverlässigkeit der Testprüfungen mindestens ebenso groß ist als diejenige der üblichen Aufnahmeprüfungen. Letztere verlangen also zweifellos eine Ergänzung durch erprobte psychologische Prüfmittel. Wie gut sich beide ergänzen können, weist sich zugleich aus:

e) Korrelation zwischen pädagogischem Aufnahmeverfahren und den Testprüfungen:

	1a	1b	Mädchen
bezogen auf amerikanisches Verfahren	0,46	0,69	0,27
„ „ deutsches „	0,58	0,77	0,21

Folgerungen.

1. Die bisher geübte Aufnahmeprüfung an den Lehrerbildungsanstalten hatte durch die mündliche Prüfung eines jeden Schülers einen gewissen Vorzug gegenüber anderen Aufnahmeprüfungen. Neben dem schriftlichen Teil der „pädagogischen Aufnahmeprüfung" muß dieses mündliche Prüfverfahren beibehalten werden.

2. Die Testprüfung („psychologisches Prüfverfahren") steht mit der Zuverlässigkeit ihrer Auslese hinter dem bisher üblichen Verfahren kaum zurück.

3. In ihrer verschiedenen Tendenz ergänzen sich beide Prüfweisen aufs beste, so daß einem kombinierten pädagogisch-psychologischen Verfahren das Wort geredet werden darf.

4. Der Weg zur Durchführung kann ein verschiedener sein.

a) Das psychologische Prüfverfahren kann als Ergänzung zum Bestandteil der Aufnahmeprüfung selbst gemacht werden. Bei der Durchführbarkeit als Gruppenprüfung ist dazu eine Gesamtzeit von 45 Minuten (amerikanisch) bzw. von $1^1/_2$ Stunden (deutsch) nicht zu überschreiten. Ist die Schülerzahl zu groß, so kann das Ergebnis nach einigen Tagen schriftlich mitgeteilt werden.

b) Das psychologische Verfahren kann in der Probezeit zur Durchführung kommen. Dann könnten beide Arten von Testprüfungen erprobt werden, so daß sich rasch die Güte der einen gegenüber der anderen erkennen ließe.

c) Auch die Darstellung der Ergebnisse der Testprüfung bildet eine wichtige Ergänzung zum pädagogischen Ausleseverfahren. Nach Bobertag-Hylla spricht die einfache Gesamtpunktzahl eine klare Sprache, während das deutsche Verfahren in den Prozentprofilkurven (auch Psychogramm genannt) ein zuverlässiges Bild über die Leistungshöhe der einzelnen psychischen Fähigkeiten gibt, wodurch oft für manchen pädagogischen Prüfungsbefund eine Erklärung und Deutung gegeben werden kann.

5. Mit Nachdruck muß auch die Forderung erhoben werden, daß zur Erfassung der Gesamtbedingungen der Tüchtigkeit und Leistungsfähigkeit des jungen Menschen bei bedeutungsvollen Aufnahmeprüfungen Personalbogen vorgelegt werden. Sie können wertvolle Winke enthalten über Abstammung, Herkunft und „Erbmasse", über häusliche Verhältnisse, über den körperlichen und seelischen Gesundheitszustand, über das Verhältnis von Fleiß und Begabung, über die Art der Interessen und besondere Talente, über Arbeitsweise, über sittliches Verhalten und manche Charakterzüge.

6. Damit sind für ein zuverlässiges Aufnahme- und Ausleseverfahren alle wesentlichen Faktoren berücksichtigt:

a) Biologische Vorauslese (nach Wunsch und Willen der Kinder und der Eltern und vielfach auf Grund des Gutachtens der Lehrer).

b) Einblick in die Gesamtstruktur des Jugendlichen (durch den Beobachtungs- oder Personalbogen der Schule, zugleich mit dem Urteil des Arztes).

c) Überblick über den Kenntnis- und Leistungszustand des Kindes durch das übliche Schulzeugnis.

d) Prüfung der allgemeinen Ausgerüstetheit der jugendlichen Anwärter durch: A) übliche Aufnahmeprüfung (Leistungsansprüche der Schule)

B) psychologisch orientiertes Verfahren (i. S. einer systematischen Begabungsprüfung).

Auf Grund solcher Unterlagen vermag dann jede Prüfungskommission mit Sicherheit und Objektivität ihres Amtes zu walten.

Die Bestrebungen einer ernstgerichteten angewandten Psychologie, die letzten Endes auch der Einsetzung der geeigneten tüchtigen Menschenkräfte in das gesunde pulsierende Wirtschafts-, Verwaltungs- und Kulturleben eines schaffenden und ringenden Volkes dienen will, werden auch beim Ausbau des Schulwesens und seiner Bildungsmaßnahmen beachtet und genützt werden müssen.

* *

Bauerntum und mythisches Weltbild.

Von Karl Herrmann.

I.

Der Sorge um die Erhaltung bäuerlicher Eigenart entspringen die zahlreichen Vorschläge für besondere Methoden des Unterrichts in der Landschule. Diese Sorge gilt einer zweifachen Gefahr; es ist nicht nur der erschreckende Rückgang der bäuerlichen Geburtenzahl. Vielmehr sind wir uns alle bewußt, wie durch einschneidende Veränderungen der Lebensbedingungen, der Kulturferne, mit der Seele auch die Rasse selbst eine andere werden kann. Hier sei als Beispiel nur an die seelen- und rassenumbildende Gewalt des nordamerikanischen Milieus erinnert, eine allen Biologen wohlbekannte Tatsache, und an die einstige Einvolkung der anscheinend unwiderstehlichen germanischen Völkerrassen, die wie eine Brandung über die Alpenmauern in das niedergehende römische Reich einfluteten. Die Seele dieser germanischen Völker unterlag der Stadtkultur des Imperiums, und dessen Niedergang war deshalb auch der ihrige. Die gleiche Gefahr bedeutet jetzt noch städtische Zivilisation für den Bauern, — gleichviel, ob der Landmann in die Stadt geht und (spätestens) in der dritten Generation proletarisiert wird (wenn nicht die Familie — wie die Ärzte als Regel behaupten — in dieser Generation spätestens ausstirbt), oder ob städtische Scheinkultur auf das Land geht. Denn der Geist des Stadtmenschen und des Landmenschen schließen sich aus; davon soll in diesen Zeilen die Rede sein.

Daß dieses nicht in aller Schärfe bisher erkannt worden ist, liegt an der ungenügenden Ergründung der Bewußtseinsschichten, aus denen das erblüht, was wir als Bauerntum kennen und lieben. Es genügt dazu nicht, wenn man dogmatisch und rhapsodisch typische Bauerneigenschaften nebeneinander aufzählt, etwa: „Unpersönlichkeit", „Beharrung", „Nachhaltigkeit", „Hang zur Tradition", „Gediegenheit",[1] „Gefühl der Überlegenheit anderen Menschen, z. B. den Städtern, gegenüber", „Humor", „fehlende Entwicklungsfähigkeit", „fehlende Universalität".[2] Alle solche Versuche kommen über rein beschreibende Schilderungen bäuerlicher Eigenart nicht hinaus und decken ihre Wurzeln keineswegs auf.

[1] Vgl. l'Houet, Zu der Psychologie des Bauerntums, Tübingen 1920.

[2] Vgl. Bode und Fuchs, Psychologie des Landkindes (Halle a. S., Hermann Schroedel) S. 48.

Diese aber gehen auf den primitiven Menschen zurück, auf sein Weltbild, das mythische Weltbild. Erst die Aufweisung der Zusammenhänge bäuerlichen Wesens mit dem mythischen Weltbild, die im Folgenden in Umrissen unternommen werden soll, vermag die tiefsten Gründe des Bauerntums zu erhellen und die noch fehlende wissenschaftliche Grundlage für eine Pädagogik des Landkindes, für eine Rettung seiner Seele durch eine auf das Landkind eingestellte Pädagogik, zu liefern.

II.

Der Bauer ist seelisch und rassig ein vom Untergang bedrohtes und vor dem Untergang zu schützendes Naturdenkmal geworden; er ist das Rudiment des primitiven Menschen mit seinen Urinstinkten, deren teilweise Erhaltung in ihm nur durch seine ständige Naturverbundenheit gelungen ist. Daß ihre Erhaltung gleichbedeutend ist mit der Erhaltung der Kraftquelle eines Volkes überhaupt, darüber besteht glücklicherweise bei allen Denkenden Übereinstimmung. —

Wenn aber der „Geist des Landmenschen" dem „des Stadtmenschen" gegenübergestellt worden ist, so bedeutet dieser Gegensatz — tiefer gefaßt — denjenigen von wissenschaftlichem und mythischem Denken (und Fühlen). In den Brennpunkten des mythischen Bewußtseins wirken zwei Instinkte: der Besitzinstinkt und der religiöse (magische) Instinkt. Beide stehen teilweise wieder untereinander in einem eigentümlichen Zusammenhange, worüber noch zu sprechen sein wird. Sie sind auch die Pole der bäuerlichen Seele, zwischen ihnen bewegt sich ihre Dynamik.

Auch der Gehalt des Religiösen „hat seine eigentliche und tiefste Wurzel nicht in der Welt der Vorstellung, sondern in der Gefühls- und Willenswelt. Jedes neue geistige Verhältnis, das der Mensch zur Wirklichkeit gewinnt, drückt sich demgemäß nicht einseitig in seinem Vorstellen und Glauben, sondern in seinem Wollen und Tun aus".[1] Aber auch bei dem „Besitzinstinkt" handelt es sich in Wirklichkeit um einen intensiven Tätigkeitsinstinkt, um einen saturierten Erobererwillen, um die in die Schichten des Unterbewußtseins versunkene Erinnerung des erfolgreichen Kampfes früherer Generationen mit Natur- und Menschengewalten.

III.

Bei der nun folgenden Betrachtung der Zusammenhänge des mythischen und des bäuerlichen Bewußtseins ist zu bemerken, wie der Ursprung des Mythos unlöslich mit dem Ursprung der Sprache verwoben ist[2] Es ergibt sich aus der „Einheit des geistigen Prinzips, dem beide entstammen und von dem sie nur verschiedene Äußerungen sind" (Cassirer). Das ist von Bedeutung für die Würdigung der Heimatsprache als pädagogisches Instrument; in der heimatsprachlichen Unterhaltung (niederdeutsch, Dialekte) liegt darum vielleicht das feinste pädagogische Mittel, die Seele des Landkindes zu „ergreifen". Die Muttersprache rührt an Urinstinkte, aus denen sie quillt; die ursprüngliche Form des Weltverstehens ist beim Primitiven wie beim Kind (und beim Landkind länger als beim Stadtkind) das Sprechen. Aber die Sprache gehört

[1] Ernst Cassirer, Philosophie der symbolischen Formen (Bruno Cassirer, Berlin 1925), 2. Teil: „Das mythische Denken", S. 270.

[2] Cassirer a. a. O. im Vorwort S. IX.

andererseits nicht ausschließlich dem Mythos an; in ihr ist von Anfang an auch das logische Denken wirksam, und mehr und mehr wird das Wort zum bloßen Begriffszeichen, — so in der Entwicklung vom primitiven zum Kulturmenschen wie in der Seele des Landkindes.

Das primitive Sprachbewußtsein erwacht und erstarkt an dem Begriff des Namens. Im „Namen" glaubt das mythische Bewußtsein den Gegenstand selbst zu besitzen (Cassirer), — und sei dieser eine mythische Macht, eine Gottheit. Ein wesentlicher Bestandteil des mythischen (magischen) Bewußtseins ist der Wort- und Namenszauber. In dem Wort, in dem Namen sind ihm reale Kräfte enthalten; ja, schon in jeder Äußerung der menschlichen Stimme. Drohende Naturereignisse werden bei den Naturvölkern durch Gesang, durch lautes Schreien beschworen. Man versucht Sonnen- und Mondfinsternisse, Stürme und Gewitter auf diese Weise zu bannen. In solchen Sitten steckt offenbar der Keim zu noch heute vorhandenen kirchlichen Gebräuchen (Bittprozessionen); selbst zu den einstigen Pilger- und Heereszügen aus religiösen Gründen[1]. — Die eigentliche Kraft aber, die das mythisch-magische Bewußtsein dem Worte beigelegt, zeigt sich erst bei dem Eigennamen, der in geheimnisvoller Weise mit dem Wesen des Benannten verknüpft wird. Name und Persönlichkeit sind eins[2]. Vor allem ist der Name des Gottes ein wirklicher Teil des Wesens; seine Anrufung ist deshalb nur wirksam, wenn sie unter den richtigen Namen geschieht. Dieser Glaube spielt auch im alten Testament eine Rolle. In der ägyptischen Religion galt nicht nur die Welt als durch das göttliche Wort erschaffen, sondern auch der erste Gott selbst ist durch die Kraft seines Namens erst hervorgebracht. (Vgl. Ev. Joh. 1,1: „Im Anfang war das Wort.") Wer den wahren Namen eines Gottes kennt, dem ist er unbedingt unterworfen. Nach einer ägyptischen Erzählung bestimmt Isis den Sonnengott Ra durch List dazu, ihr seinen Namen zu verraten; damit bekommt sie Gewalt über ihn und alle Götter[3]. Erinnerungen an gleiche und ähnliche Überlieferungen in der deutschen Märchen- und Sagenwelt drängen sich von selbst auf (vgl. Grimms Märchen: „Rumpelstilzchen" und die unter Nr. 6 und 7 aufgeführten „Zaubersprüche" bei O. Meisinger, Bilder aus der Volkskunde [Frankfurt a. M., 1920], S. 126—127). Auch das Gebet in allen seinen Formen geht auf diese Wurzel der „Beschwörung der Gottheit" zurück. Deshalb gilt für den Gottesnamen die Vorschrift der Geheimhaltung: denn mit der Aussprache desselben würden alle Gewalten ent-

[1] Die katholische Kirche hat viele heidnischen Gebräuche mit bewundernswerter Weisheit für ihre Zwecke „umgebogen" und so für ihre Erhaltung gewirkt.

[2] Sklaven hatten im römischen Staatsrecht keinen Namen, weil keine Persönlichkeit; s. Mommsen, Röm. Staatsrecht III[1], S. 203.

[3] Cassirer a. a. O. S. 55—56. — C. weist auch darauf hin, daß der Glaube an die volle „Substanzialität" des Wortes, der das mythische Denken durchgehend beherrscht, in fast unveränderter Form in bestimmten pathologischen Erscheinungen zu beobachten ist und verweist auf einen Fall, den Schilder in seiner Schrift „Wahn und Erkenntnis" (Berlin 1918) S. 66ff. mitteile. Der Kranke, von dem dort berichtet werde, habe auf die Frage, was das eigentlich Wirksame auf der Welt sei, geantwortet, daß dies die Worte seien; die Himmelskörper „gäben" bestimmte Worte, durch deren Kenntnis man die Dinge beherrsche.

fesselt werden, die in dem Gott enthalten sind[1]. Daraus wird auch verständlich, warum die alten Christen „im Namen Gottes" und „im Namen Christi" statt „in Gott" und „in Christ" sagten. Auf den Namen Christi taufen bedeutet, daß der Name von dem Täufling Besitz nimmt und ihn erfüllt[2].

— Es handelt sich hier ursprünglich um eine Regung des Besitzinstinkts, der Güter von höheren, mythischen Mächten zu erringen sucht, und der in allmählicher Vertiefung in den ebenfalls ursprünglich vorhandenen religiösen (magischen) Instinkt hinüberfließt. —

Nach der mythischen Grundanschauung ist der Mensch nichts schlechthin Gleichbleibendes und Unveränderliches, sondern erwirbt mit jedem Eintritt in eine neue Lebensphase — gewissermaßen „ruckweise"[3] — ein anderes Selbst. Diese Wandlung prägt sich vor Allem in der Wandlung des Namens aus. Die Namensänderung dient auch dazu, den Menschen vor Gefahr zu schützen; er entgeht dieser Gefahr, indem er mit dem Namen gewissermaßen das Selbst wechselt. Der Name eines Kranken wird geändert, damit ihn der Tod nicht finde. Das Sein des Menschen wird so eng mit dem Namen verknüpft, daß der Mensch so lange als gegenwärtig gedacht wird, als der Name noch besteht und ausgesprochen wird[4]. Der Tote kann in jedem Augenblicke „hervorgerufen" werden, sobald er genannt wird. Die Furcht vor einer solchen Wiederkehr hat bei vielen Naturvölkern dazu geführt, daß jede Nennung des Toten vermieden wird. Dieser Glauben herrscht z. T. noch heute in bäuerlichen Kreisen[5]. —

Denselben seelischen Quellen wie die mythische Anschauung von der Bedeutung des Namens entspringt der Bildzauber. Auch das Bild ist für den magisch eingestellten Beschauer das Dargestellte selbst. Wie der Name eines Menschen, so ist auch sein Bild Er Selbst; was ihm geschieht, geschieht dem Menschen selbst. Wird das Bild des Feindes mit Nadeln durchstochen oder sonst verletzt, so wirkt dies magisch auf den Feind zurück. Eine bildliche Darstellung des Gegenstandes kann das Gleiche wirken, wie das Dargestellte selbst[6]. Die Folgerungen auf religiöse Kultformen ergeben sich von selbst. „Wo wir ein Verhältnis der bloßen ‚Repräsentation' sehen, da besteht für den Mythos ... ein Verhältnis reiner Identität ... Es ist kein bloßes Schaustück und Schau-

[1] Aus dieser Wurzel rührt noch heute das Gefühl der Ehrfurcht her, mit dem der Bauer dem Religiösen gegenübersteht. Dieses Gefühl in Verbindung mit der dem Hausherrn auf dem Lande innewohnenden Autorität und in Verbindung mit dem bäuerlichen Besitzinstinkt, der am Erworbenen zähe festhält, ergibt wieder die eigentümliche Treue des Bauern.

[2] E. Cassirer, Sprache und Mythos, Ein Beitrag zum Problem der Götternamen (B. G. Teubner: 1925) S. 45.

[3] Also nicht in gleichmäßiger Entwicklung. — Diese Auffassung drückt sich noch jetzt auf dem Lande in der Unvermitteltheit aus, mit der man junge Menschen, die bis zu einem bestimmten Zeitpunkt unter strengster Zucht gehalten worden sind, dann plötzlich unter eigener Verantwortung selbständig werden läßt. Das mythische und das bäuerliche Bewußtsein kennen keine „Entwicklung".

[4] Cassirer, Sprache und Mythos, S. 44.

[5] Vgl. O. Meisinger, Bilder aus der Volkskunde, S. 81 (in dem Artikel: „Der Tod im Volksglauben" von E. H. Meyer).

[6] Cassirer, Das mythische Denken, S. 56—57.

spiel, das der Tänzer, der in einem mythischen Drama mitwirkt, aufführt; sondern der Tänzer ist der Gott, wird zum Gott."[1]

IV.

Die Welt ist für das mythische Bewußtsein ein Ganzes magischer Kräfte. Einen „Zufall" kennt es nicht; Unglück, Krankheit, Tod sind niemals zufällige Ereignisse, sondern sie werden auf magische Ursachen zurückgeführt[2]. Eine Krankheit, die den Menschen befällt, ist kein fortschreitender Vorgang (— solche kennt das mythische Bewußtsein nicht —), sondern ein Dämon, der von ihm Besitz genommen hat. Im Laufe der Weiterentwicklung gestaltet der Mythos diese Dämonen in Gottheiten um. Im Zusammenhang damit geschieht die allmähliche Herausarbeitung des „Heiligen". Das Merkmal der Heiligkeit kann jedem beliebigen Gegenstande zukommen, sofern er durch irgendein Ereignis Bedeutung für das Dasein des Primitiven gewinnt. Ein hohler Baum, der ihn vor dem Angriff eines wilden Tieres schützt, ein Ameisenhaufen, der ihn aufnimmt, können plötzlich „heilig" sein. Schließlich wird das ganze Weltbild in Heiliges und Unheiliges zerlegt. Der Begriff der Heiligkeit ist aber verschieden von demjenigen der sittlichen „Reinheit"; ja, diese Begriffe können geradezu in Gegensatz zueinander geraten. Auch die Grundformen des Raumes, der Zeit und der Zahl werden von diesem Begriffe erfaßt: die „heiligen" Zahlen[3].

Zuerst wandte sich das mythische Gefühl des Heiligen räumlichen Verhältnissen zu. Das Wort ‚templum' geht auf den griechischen Stamm tem (schneiden) zurück: das Ausgeschnittene, der der Gottheit geweihte Bezirk. Der Begriff überträgt sich von da auf jedes abgegrenzte Stück Land, auf einen Acker, eine Baumpflanzung, mag sie einem Gott oder einem König oder einem Anderen gehören. Das Himmelsgewölbe wird in der altrömischen Theologie in vier Teile gegliedert, einen vorderen im Süden, einen hinteren im Norden, einen linken im Osten, einen rechten im Westen. Die Teilung erfolgt durch eine Ost-West- und eine Nord-Süd-Linie. Auf ihr beruhte die Entwicklung des Eigentums im altrömischen Recht; nur das Land, das von den Landmessern (Agrimensoren) nach dieser Linie abgesteckt worden war, galt als Privatbesitz[4]. Diese Gedankenwelt ging auch in das Christentum und die christlich-mittelalterliche Glaubenslehre über. Diesem mythischen Raumgefühl entsprachen Grundriß und Bau des mittelalterlichen Kirchengebäudes und noch heute meist der Neubau von Kirchen in bäuerlichen Gegenden. Der Altar steht nach Osten zu, der Süden erscheint als das Symbol des heiligen Geistes, der Norden als das Bild der Abkehr von Gott. Sind so zwar Sonne und Licht nicht mehr die Gottheit selbst, so dienen sie doch immer noch als die unmittelbaren Wahrzeichen des Göttlichen und der göttlichen Erlöserkraft. Der Täufling wird nach Westen ge-

[1] A. a. O. S. 51—53. [2] A. a. O. S. 63. [3] Vgl. zum Folgenden Cassirer a. a. O. S. 107 ff.
[4] Das eigentümliche Besitzmacht-Gefühl des Bauern enthält noch heute etwas von solchen magischen Elementen. Wer es verletzt, begeht in des Bauern Augen nicht nur einen Rechtsbruch, sondern ein Sakrileg, einen religiösen Frevel. Damit hängt ersichtlich der Geiz des Bauern — die Furcht, Besitz zu verlieren — zusammen. Die Listigkeit, die Starrköpfigkeit und das Mißtrauen des Bauern beruhen auf alten Besitzkampfinstinkten.

stellt, um dem Teufel und seinen Werken abzusagen, und dann nach Osten, der Gegend des Paradieses, gewendet, um den Glauben an Christus zu bekommen. —

Der Scheidung des Raumes in einzelne Richtungen und Gegenden geht im mythischen Bewußtsein die Scheidung der Zeit in einzelne Phasen parallel. Alles religiöse Tun aus mythischer Anschauung zeigt eine rythmische Gliederung. Nach bestimmten Perioden, insbesondere solchen von sieben oder neun Tagen, Wochen und Monaten gliedert sich alles religiöse Verhalten. Die „heiligen" Zeiten, Zeiten der Feste, teilen das tägliche Leben in rythmisch bestimmte Abschnitte ein. Insbesondere der Mondwechsel veranlaßt eine Reihe solcher „kritischen Daten". — Bei allen Naturvölkern sind die Vorgänge des Lebens von einem rythmischen Gefühl, einem mythisch-religiösen „Phasengefühl" (Cassirer) begleitet; Geburt und Tod, Schwangerschaft und Mutterschaft, der Eintritt ins mannbare Alter wie der Eingang der Ehe werden durch besondere Kultformen ausgezeichnet. Solche Gebräuche haben sich auf dem Lande bis heute erhalten[1]. —

Zuletzt die Zahl im mythischen Bewußtsein: sie ist in ihm niemals bloße Ordnungszahl, sondern jede Zahl hat ihre eigentümliche magische Kraft. Alle Magie ist zu einem großen Teil Zahlen-Magie. Jede Zahl ohne Unterschied kann dabei in Frage kommen, kann „heilig" werden. In der Idee des „dreieinigen" Gottes lassen sich unschwer die ursprünglichen Gefühlsgrundlagen: Vater, Mutter und Kind — wieder erkennen. Die mythische Bedeutung der „Sieben" nahm ihren Weltlauf von Mesopotamien aus; in den germanischen Glaubensvorstellungen wieder spielte die „Neun" eine besondere Rolle[2].

V.

In der mythischen Vorstellung erscheint auch die Seele als eine dämonische, den Leib des Menschen besitzende Kraft. Auf mittelalterlichen Bildern wird dargestellt, wie die Seele in Gestalt einer miniaturhaften Wiederholung des Körpers aus Mund oder Ohr des Verstorbenen entweicht[3]. Die Seele ist nichts anderes als das Leben selbst; aber jeder beliebige Bestandteil des Körpers, selbst getrennte, können noch als Träger des Lebens gedacht werden. Die abgeschnittenen Nägel und Haare eines Menschen bleiben Lebens- und Seelenträger; alles, was ihnen zugefügt wird, berührt den Menschen selbst. Auch der Tote ist noch immer als wirkendes Wesen vorhanden; er gleicht dem Lebenden, nicht nur in Gestalt und Zügen, sondern auch in seinen Bedürfnissen. Diese Vorstellungsart ist auch jetzt noch nicht ausgestorben[4].

[1] Vgl. u. a. die Artikel: „Der letzte Schnitt, die letzte Garbe, das letzte Fuder" von Paul Sartori (S. 65); „Kirmes im Eichsfeld" von Kück und Sohnrey (S. 67); „Hochzeitssitten in Braunschweig" von Richard Andree (S. 75) bei O. Meisinger a. a. O.

[2] Vgl. dazu die Artikel: „Von der Neun- und Siebenzahl" von Konrad Nagel (S. 133) und „Zauberbrauch und Zauberspruch" von Albrecht Dieterich (S. 122) bei O. Meisinger a. a. O.

[3] Vgl. „Das Märlein von der ausschleichenden Maus" von Jakob Grimm bei O. Meisinger a. a. O. S. 108. — Ein heutiger Nachklang ist das Öffnen der Fenster im Totenzimmer sofort nach dem Tode.

[4] Vgl. die Artikel „Totenbräuche in alter und neuer Zeit" von Ernst Samter (S. 86); „Die Bretzel, ein Totengebäck" nach Max Höfler (S. 88); „Die Reise der Seele und das Land der Toten" von Albrecht Dieterich (S. 107) bei O. Meisinger a. a. O.

Auch die „Idee" des Lebens fand eine Verkörperung. Sie war geradezu die zentrale Idee gewisser Urreligionen, z. B. der phönizischen[1]. In ihr stellte die Göttin Astarte die Göttin-Mutter schlechthin dar, aus deren Schoß alles Leben hervorbricht. Ihr gegenüber steht das Bild des jugendlichen Gottes, ihres Sohnes, der zwar stirbt, aber immer wieder auferstehet. Diese Vorstellung des sterbenden und wiederaufstehenden Gottes gehört zum Vorstellungskreise der primitiven Religionen; er knüpft sichtbar an das Vergehen und Werden in der Natur an. In den festlichen Gebräuchen, mit denen bestimmte regelmäßig wiederkehrende Naturerscheinungen, vor allem der Absturz der Sonne von der herbstlichen Tag- und Nachtgleiche und ihr Aufstieg mit der Wiederkehr von Wärme und Leben gefeiert wurden und werden, verbanden sich beim Primitiven (und verbinden sich z. T. noch beim heutigen Bauern) menschliches Tun und Naturgeschehen zu einer untrennbaren Einheit. Cassirer[2] erwähnt die Sitte des „Brautlagers auf dem Ackerfelde", bei dem die Ausübung oder Darstellung des Geschlechtsaktes unmittelbar sowohl die menschliche Schwangerschaft wie die Fruchtbarkeit der Erde zur Folge hat. — Die Vorstellung der „Mutter Erde" ist ein Urgedanke aller Religionen. Ihr steht im germanischen Norden der des „Vaters Himmel" gegenüber. —

Noch heute ist, wie der Volksglaube zeigt, diese personifizierende Kraft des mythischen Vorstellens der Natur wirksam. Das Rauschen des Waldes, das Brausen der Luft — alles das galt und gilt noch heute dem einfachen (und dem dichterischen) Menschen als die Stimme der Geister, die im Walde wohnen, der Waldmänner und Waldfrauen, der Baum- und Windgeister[3]. Hierbei ist eine eigentümliche, allmähliche Wandlung der Gefühle und Empfindungen gegenüber diesen Mächten zu beobachten (— denn als Gegenstand bloßer Gefühle: der Hoffnung, Furcht, Begierde, Befriedigung, Enttäuschung existierten sie lange, bevor sie Gegenstände erkenntnismäßiger Vorstellungen wurden). Die elementaren Spukgeister wandeln sich in Schutzgeister des Menschen[4]. Solchen mythischen Mächten wird der Gebrauch des Feuers wie die Anfertigung bestimmter Werkzeuge, die Bestellung des Ackers, die Einführung der Jagd, die Kenntnis einzelner Heilmittel als ihr Geschenk gedankt.—

Je deutlicher sich im mythischen Lebensgefühl das Bewußtsein des einzelnen „Ich" herausarbeitet — der primitive Mensch (und stellenweise der nichtdeutsche Bauer heute noch) fühlt sich noch durchaus als etwas Unselbständiges, als bloßen Teil der umgebenden Natur —, um so deutlicher bildet sich aus der Vielheit von Schutzgeistern und Schutzgöttern, gewissermaßen als Gegenstück des Ich, das Du eines höchsten Schöpfergottes heraus. Der Gedanke des Schöpfers aber gehört zu den „mythischen Urmotiven" (Cassirer), die als solche keiner weiteren Ableitung mehr fähig sind. Allerdings wird zunächst noch nicht das Sein als Ganzes unter den Gesichtspunkt der Schöpfung gestellt. Ursprünglich

[1] E. Cassirer, Das mythische Denken, S. 232.

[2] A. a. O. S. 234.

[3] Vgl. bei O. Meisinger a. a. O. die Artikel „Deutscher Geisterglaube" von E. Mogk (S. 91); „Die Verehrung der Quellen in Deutschland" von K. Weinhold (S. 96); „Baumseele" von W. Mannhardt (S. 99); „Wodan und das wilde Heer" von H. Plischke (S. 105).

[4] Vgl. a. a. O. den soeben angeführten Artikel „Deutscher Geisterglaube" und „Das Hausbauopfer im Isarwinkel" von Max Höfler (S. 94).

wird vielmehr das Werden als ausgehend von einem konkreten, sinnlich wahrnehmbaren Gegenstande ausgehend vorgestellt: vom Weltenei, vom Weltenbaum, aus einer Lotosblüte, aus den Teilen eines menschlich-tierischen Leibes. Mit fortschreitender Aufhellung des mythischen Bewußtseins aber rückt die sinnliche Gegenständlichkeit dieses Urkeims immer weiter in die Form, bis es zu dem Gedanken der Schöpfung aus dem Nichts kommt.

Dieses „In die Ferne Rücken" äußert sich in eigentümlicher Weise auch auf dem Gebiete der Betrachtung des eigenen Wirkens bei dem mythisch gestimmten Menschen[1]. Auf den ersten Stufen der magischen Weltansicht wohnt dem Wunsche[2] selbst eine unmittelbare Kraft, die nach außen zu wirken vermag, inne. Selbst nachdem der Mensch den Gebrauch bestimmter primitiver Werkzeuge erlernt hat, haben doch diese Werkzeuge selbst für ihn zunächst noch einen magischen Charakter und eine magische Wirkungsweise. Die Tätigkeit, die mittels solcher Geräte und Werkzeuge verrichtet wird, bedarf bestimmter magischer Unterstützungen, um zu gelingen[3]. Ja, das Werkzeug ist ein Selbständiges, etwas, das mit eigenen Kräften begabt ist. Statt daß der Mensch es mit seinem Willen beherrscht, ist es noch sein Gott oder Dämon, von dessen Willen er abhängt, dem er religiöse Verehrung zollt. Das geschieht noch jetzt bei den Naturvölkern und klingt nach in dem Schwur des Rekruten auf den Degen des Offiziers.

Wenn sich auch kein bestimmter Zeitpunkt in der Entwicklung der Menschheit angeben läßt, wo sie von der magischen zur technischen Beherrschung der Natur übergeht, so bedeutet doch der Gebrauch des Werkzeugs als solcher eine entscheidende Wendung im Fortgange des geistigen Selbstbewußtseins (Cassirer). Der Gegensatz zwischen der „inneren" und der „äußeren" Welt beginnt sich auszuprägen; die Grenzen zwischen der Welt des Wunsches und der „Wirklichkeit" treten ans Tageslicht. Die Allmacht des bloßen Wunsches ist gebrochen. An die Stelle der mythischen Weltanschauung rückt unvermerkt die wissenschaftliche; Mittel und Zweck werden allmählich als Glieder eines kausalen Zusammenhangs begriffen. Erst vermittels dieses Wissens gelangt der Mensch zum Selbstbewußtsein. —

Unter den Mitteln magischer Beeinflussung der den mythischen Menschen ringsumgebenden dämonischen Mächte steht in erster Reihe das Opfer. Aber an die Stelle seines ursprünglichen magischen Sinnes, der zauberischen Beeinflussung höherer Mächte, tritt allmählich der eines Tauschhandels mit der Gottheit, gleichviel, um welches erwünschte Gut es sich handelt: Gesundheit, reiche Ernte, Kindersegen oder anderes. Die verlorene oder zu belebende Gunst der überlegenen dämonischen Macht, von der die Gegengabe gewünscht wird, soll durch die Opfergabe erkauft werden. — Es handelt sich beim Opfer in diesem Stadium um ein charakteristisches Zusammenwirken von Besitz- und von magischem (religiösem) Instinkt, wie es

[1] Zum Folgenden vgl. Cassirer a. a. O. S. 261ff.

[2] Später dem Gebet.

[3] Vgl. die Artikel „Der Schlag mit der Lebensrute" von Ernst Mogk (S. 49); „Der letzte Schnitt, die letzte Garbe, das letzte Fuder" von Paul Sartori (S. 64); „Soldatenaberglaube in alter Zeit" von Gustav Freytag (S. 127) bei O. Meisinger a. a. O.

noch heute für das Empfinden des echten Bauern bezeichnend ist. — Das Opfer kann[1] in den verschiedensten Gestalten, als Gabenopfer oder als Reinigungsopfer, als Bitt- oder Dankopfer oder als Sühnopfer erscheinen. „Im Opfer erlangt der ‚religiöse Glaube' seine eigentliche Sichtbarkeit" (Cassirer). — Im Laufe weiterer Entwicklung wird das Opfer ein religiöses Ausdrucksmittel der Verbindung zwischen dem Menschen und dem Göttlichen. In der höchsten Form des Opfers wird nicht mehr dem Gott geopfert, sondern der Gott selbst als Opfer dargebracht: „Indem er leidet und stirbt, indem er in das physisch-endliche Dasein eingeht und in ihm dem Tode geweiht wird, vollzieht sich dadurch auf der anderen Seite erst die Erhebung dieses Daseins zum Göttlichen und seine Befreiung vom Tode."[2] —

Wie das Opfer in späterer Form, so ist auch das Gebet eine Form der Verbindung zwischen Mensch und Gott. Ursprünglich ist das Gebet magische Beschwörung: ein Mittel, durch die Zauberkraft des Wortes einen Zwang auf den Willen der Gottheit auszuüben. Im Laufe der weiteren religiösen Entwicklung wird indessen das Gebet über dieses Stadium hinausgehoben und auf das Gute gerichtet, das mit dem Willen der Gottheit zusammenfällt.

VI.

Das Wesen des Bauerntums, bäuerliches Fühlen und Empfinden, vor allem die Welt des Unbewußten, des Unterbewußten im Bauern, haben ihre Wurzeln im mythischen Weltbild (und im Besitzinstinkt). Die mythische und religiöse Welt ist aber kein Zustand, sondern ein ununterbrochener seelischer Prozeß, der aus einem ersten unbestimmten Lebensgefühl heraus bestimmte Urformen des sozialen und des individuellen Bewußtseins erschafft. Diese Entwicklung bewegt sich zwar in der Richtung auf das wissenschaftliche Weltbild zu; sie ist aber in ihrem Ausgangspunkte das konträre Gegenteil von ihm.

Das wissenschaftliche Weltbild zielt auf einheitlichen Zusammenhang, das mythische auf Isolierung (Cassirer).

Das wissenschaftliche Bewußtsein denkt, es ordnet die Gesamtheit der Erscheinungen kategorial unter der Idee der Einheit der Natur, vor allem also nach Ursachen und Wirkungen. Das mythische Bewußtsein fühlt, es fühlt sich eins mit der Umgebung; das nämliche Bewußtsein hat noch heute das Landkind in frühester Jugend: es vermag über seine Umgebung nichts auszusagen, weil es einfach außerstande ist, es sich gegenüberzustellen, es zu „objektivieren", wie das (mehr oder weniger instinktlose) Stadtkind in gleichem Alter. Das mythische Bewußtsein fühlt und weiß nur seine unmittelbare sinnliche Gegenwart, die so übermächtig ist, daß vor ihr alles andere verschwindet: „Die ganze übrige Welt ist versunken. In höchster Energie ist das Ich dem Einen augenblicklichen Inhalt zugewandt, lebt in ihm und vergißt sich in ihm. In dieser Sammlung aller Kräfte auf einen Punkt liegt die Vorbedingung für alles mythische Denken und alles menschliche Gestalten. Die Einzelerscheinung wird

[1] Präsens; s. Kerzenopfer, fromme Stiftung.
[2] Cassirer a. a. O. S. 284.

vergöttert — das eine Ding, das die mythische Anschauung gerade vor sich sieht, ist ‚der Gott'." (Cassirer.)

— Noch heute ist es — nicht nur beim Landkind, beim echten Bauern überhaupt (ohne Unterschied der Größe des Besitzes bis hinauf zum „Großgrundbesitzer")[1] wie einst beim Primitiven so: Was für das Wünschen und Wollen, für das Hoffen und Sorgen irgendwie bedeutsam erscheint, dem wird der Stempel der Bedeutung aufgedrückt (beim Primitiven auch durch Benennung); nur dasjenige, was sich irgendwie auf die „Mittelpunkte" des Wollens und Tuns bezieht, wird — beim Primitiven wie beim heutigen Bauern — aus der Reihe der Eindrücke herausgehoben, wird innerhalb ihrer „bemerkt" —, beim Primitiven erstmalig mit einem besonderen sprachlichen Akzent, mit einem Merkzeichen versehen. Dieser Zug geht bei wissenschaftlich gebildeten deutschen Landwirten von heute z. T. bis zur bewußten „Selbstbornierung" des Gesichtskreises. Objekt des Interesses des Bauern ist nicht der wissenschaftliche Zusammenhang, sondern der konkrete Gegenstand, das Einzelne, sei es sinnlich Wahrnehmbares, sei es ein rein Gedankliches[2]. Dabei kann es sich doch um eine Mehrheit von Gegenständen handeln; wesentlich ist nur die Heraushebung von dem Übrigen. Diese Richtung des Denkens wirkt sich auch politisch aus. In wirtschaftlicher Beziehung sei an die Einzellage der Gehöfte in Niedersachsen, in Westfalen, Ostfriesland und Schleswig-Holstein erinnert. Sie entspricht dem innersten Kern alles Bauerntums — nicht die geschlossene Ortschaft, nicht das Gemeinschaftsleben (außerhalb der Familie) —, Verhältnisse, die vielmehr in bäuerlichen Gegenden in der Regel geschichtlich durch die Notwendigkeit gemeinsamer Abwehr feindlicher Angriffe zu erklären sein werden. Der Natur des Bauern entspricht die soziale Gemeinschaft nicht ohne weiteres; er ist im Grunde asozial, wenn nicht antisozial gestimmt. Zu dem Isolierungsgedanken seiner mythischen Grundanschauung tritt sein Mißtrauen hinzu, ein Erbe uralter Instinkte des Kampfes um Besitz[3]. Noch heute handelt der ostfriesische Bauer, der das Schwein des nur wenige Hunderte von Metern von ihm ab wohnenden Nachbarn kaufen will, nicht unmittelbar mit diesem darüber, sondern beide unternehmen eine umständliche Wagenfahrt nach Aurich, wo der „vereidigte Auktionator" berufsgemäß das Geschäft zum Abschluß bringt.

VII.

Ein sorgfältig auf das Bauerntum eingestellter Schulunterricht wird die bäuerlichen Eigentümlichkeiten auf ein erträgliches Maß zurückzuführen suchen; charakteristische bäuerliche Eigentümlichkeiten, welcher Art sie auch sein mögen, ganz auszurotten, sollte aber aus Grundsatz nicht unternommen werden. Auch

[1] Dibelius „England" zählt mit Recht auch den Engländer dem Bauerntypus zu. (Vgl. die englische Kirchlichkeit und „Heiligkeit des Privateigentums" — religiöser und Besitzinstinkt.)

[2] Auch „die Seele" wird nicht als geistiger Prozeß oder als die Einheit von solchen gedacht, sondern als ein konkretes Ding.

[3] In diesem Zusammenhang ist auch die „Roheit" jedes echten Bauern gegenüber seinen Mitmenschen, auch gegen die nächststehenden, einzusetzen. Der Bauer ist oftmals härter gegen den Menschen als gegen das Tier. Das Erste beruht auf dem Isolierungs- und Kampfinstinkt, das zweite auf dem Gefühl der Naturverbundenheit und — soweit es sich um eigenes Vieh handelt — auf dem Besitzinstinkt.

wo es sich nur um bäuerliche „Fehler" im Sinne einer wissenschaftlich gerichteten Ethik handelt, hängen sie doch in allen Fällen mehr oder weniger mit dem instinktmäßigen Urgrunde der bäuerlichen Natur zusammen, der sorgsam geschont werden muß. Ein rein „wissenschaftlich" eingestellter Unterricht, in mehreren Bauerngenerationen durchgeführt, würde diesen Urgrund atomisieren, die gesunden Urinstinkte (wo sie sich nicht erfolgreich zur Wehr setzen) ersticken. Die Lebenskraft eines Volkes beruht auf seinem Schöpferischen, nicht in wissenschaftlicher Forschung und Kritik, und solche schöpferischen Kräfte erneuern sich und können sich nur erneuern immer wieder aus seinem Bauerntum. Auf dem instinktiven Bewußtsein dessen beruht das Gefühl der Überlegenheit, das der Bauer gegenüber dem „Stadtmenschen" besitzt, — wie sich denn immer der Handelnde dem Erkennenden überlegen weiß. —

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Die Einheit der Psychologie und ihre Bedeutung für die Theorie der Reifejahre.

Eine Erwiderung auf den gleichnamigen Artikel von O. Tumlirz.

Von Walter Hoffmann.

Kürzlich hat Otto Tumlirz einen kritischen Überblick über die verschiedenen Theorien der jugendpsychologischen Forschung gegeben. Im allgemeinen beachte ich Arbeiten dieser Art nicht, denn nachdem Bernfeld nachgewiesen hat, daß alle bisher erschienenen Arbeiten über Jugendpsychologie nicht den Anspruch auf „Wissenschaftlichkeit" erheben können, ist kaum noch etwas Neues über dieses Thema zu erwarten. Zufällig fiel jedoch mein Blick auf einige Fragen, die Tumlirz an mich richtet. Darum will ich kurz darauf antworten.

Die erste Frage betrifft das Prinzip der Resonanz, dessen allgemeine biologische Geltung inzwischen von Bleuler nachgewiesen worden ist. Tumlirz fragt: „Aber was ist dann, wenn z. B. das Leben eines Jugendlichen oder eines Erwachsenen zufällig einmal harmonisch verläuft? Gibt es in diesem Falle nichts zu erklären, keine Bedingtheiten, Gesetzmäßigkeiten, Ursachen und Wirkungen, Zweckbestimmtheiten und Zielstrebigkeiten?"

Ob ein solcher Fall, biologisch gesehen, überhaupt möglich ist, ob man auf dem Gebiete des Seelenlebens von Ursachen und Wirkungen sprechen darf, mag dahingestellt bleiben. Als Antwort genügt es, auf folgenden Satz meines Werkes hinzuweisen: „Während die genetischen Beziehungen des Seelenlebens unter dem Gesetze des Rhythmus stehen, gilt für die statischen Beziehungen das Prinzip der seelischen Resonanz." (Die Reifezeit, 2. Aufl. S. 54.) Daß dies keine gelegentliche Bemerkung ist, sondern daß die Unterscheidung von statischen und genetischen Prinzipien (nach Litt: „Momentperspektiven" und „Zeitperspektiven") den theoretischen Ausgangspunkt meiner Untersuchungen bildet, darf ich in Fachkreisen wohl als bekannt voraussetzen. Mit besonderem Nachdruck habe ich darauf hingewiesen, daß es ein Fehler der älteren biologischen Theorien war, statische Prinzipien auf Entwicklungserscheinungen anwenden zu wollen (S. 25).

Die zweite Frage von Tumlirz lautet: „Und wenn Hoffmann mit Recht eine

Ganzheitsbetrachtung der Persönlichkeit fordert, gehören Sinnerfülltheit, Wertbezogenheit, Wertwahl, Kampf um eine Weltanschauung usw. nicht in den Rahmen dieser Ganzheitsbetrachtung?"

Wieder genügt es, einen Satz aus meiner eigenen Schrift als Antwort anzuführen: „So ist die Persönlichkeit in sehr mannigfache Strukturverhältnisse eingelagert, die teils bleibender, teils wechselnder Art sind und häufig richtungsverschieden gegeneinander verlaufen." (S. 18.) Gemeint sind die „allgemeinen Strukturverhältnisse", die sich aus der Einlagerung in die Gesamtnatur ergeben und die „individuell wechselnden Strukturverhältnisse", wie sie durch die umgebenden Kulturverhältnisse, namentlich die geistigen Bindungen des Gemeinschaftslebens bestimmt werden. (S. 17.)

Auf weitere Einzelheiten braucht nicht eingegangen zu werden, denn es ist bereits klar, daß Tumlirz die 2. Auflage meines Werkes nicht berücksichtigt hat. Er legt seiner Besprechung gerade die Abschnitte der vor 8 Jahren erschienenen Erstauflage zu Grunde, die inzwischen durch eine Neubearbeitung ersetzt worden sind.

Bei der Masse von wissenschaftlichen Neuerscheinungen ist ein Versehen dieser Art leicht möglich. Aber bei Tumlirz liegt der Fall darum eigenartig, weil er (neben der 1. Auflage) die 2. Auflage ausdrücklich zitiert! Ich erwähne dies nur, um zu begründen, warum ich zu dieser Erwiderung gezwungen bin.

Im übrigen stimme ich vielen Ausführungen von Tumlirz gern zu. Namentlich seine Unterscheidung von biologischen und geisteswissenschaftlichen Theorien, von Triebwelt und Wertwelt deckt sich weitgehend mit meinen eigenen Auffassungen. Jedenfalls ging ich von denselben Gedanken aus, als ich über die Beziehungen meines Werkes zu Sprangers Jugendpsychologie schrieb: „Leider gelangt ein großer Teil unserer Jugend niemals zu solchen Höhepunkten, und selbst bei der gebildeten Jugend verlaufen weite Strecken der Entwicklung in niederen Schichten. Auch diese müssen erforscht werden, wenn wir ein vollständiges Bild des jugendlichen Seelenlebens gewinnen wollen. — So ergeben sich sehr verschiedene Beobachtungspunkte mit abweichenden psychologischen Perspektiven. Keine Seite gestattet einen vollständigen Überblick, sondern die Bildausschnitte müssen sich gegenseitig ergänzen."

Tumlirz sucht Gegensätze, wo tatsächlich keine vorhanden sind; er will geistige Brücken bauen, wo längst eine wissenschaftliche Verständigung besteht.

*

Die Entwicklung des Zahlenverständnisses.

Es sind in der Hauptsache drei Wege, auf denen das Kind zum Verständnis der Zahl geführt werden kann: der Weg vom Zählen zur Zahl, der vom Messen und Teilen zur Zahl, und der von den Zahlbildern (z. B. Punktgruppen wie die Würfelfünf) zur Zahl.

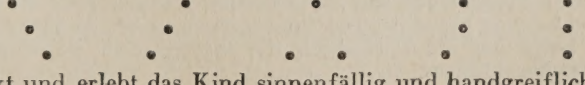
1. Auf dem ersten Wege übersieht man leicht, daß die akustische Sukzessivkomplexqualität der Zahlenreihe, auch wenn sie richtig hergesagt wird, noch kein Zahlverständnis zu bedeuten braucht; auch nicht einmal das richtige Abzählen von Gegenständen verbürgt Zahlverständnis. Der Übergang von der Dinggruppe, an der man bis vier zählen kann, zur vierheitlichen Dinggruppe bedeutet für das Kind, zumal für das schwachsinnige, oft große Schwierigkeiten.

2. Den Weg vom Messen zur Zahl hat neuerdings besonders Frau Montessori mit großer Sorgfalt weiter ausgebaut. Er ist wertvoll, aber doch eben nur einer unter mehreren Wegen, und wird er ausschließlich benutzt, so führt dies zu Einseitigkeiten.

3. Der Weg vom Zahlbild zur Zahl steht naturgemäß in besonders engem Zusammenhang zur genetischen Psychologie der optischen Gestalten. Das richtige Wiedererkennen der gleichen Punktfiguren oder Dinggruppen (z. B. auf Dominosteinen oder Zahlenlottos) bedeutet häufig nur scheinbar Wiedererkennung ihrer Zahl und beruht in diesen Fällen in Wahrheit auf bloßer Wiedererkennung von nichtzahligen Qualitäten, also von Komplex- und Gestaltqualitäten der figurigen Anordnung der Punkte oder Dinge. — Dies wird in Lichtbildern besonders an den Lehrlottos (Früchtelotto, Gabellotto, Tischgerätlotto) von Decroly(Jeux éducatifs) und den Zahlenlottos von Lucy Corvinus gezeigt. Neue Versuche im Leipziger Institut (Dr. Hagen) überzeugen davon, in welch hohem Maße junge Kinder beim Spielen dieser Lottos von den Gruppengestalten der Dinge und nicht von ihrer Zahl geleitet werden. Der entscheidende Schritt in der Entwicklung des Kindes von der Gestalt zur Zahl ist das Wiedererkennen derselben Zahl in anderer Gruppengestalt, also die Übertragung (Transformation oder Transfiguration — nicht Transposition!) auf jede beliebige Konfiguration der Einheiten. Um diesen entscheidenden Schritt experimentalpsychologisch genauer zu untersuchen und um zugleich dem Kinde bei dem kritischen Punkte der Zahlentransformation durchgreifend zu helfen, wurden vom Vortragenden folgende zwei Anordnungen angegeben.

Die erste von ihnen ist das Nachlegen mit Gestaltzwang: das Kind hat eine vor ihm auf einem quadratischen Felde liegende oder ihm dort vor-gelegte Gruppe von Spielmarken nachzulegen, jedoch so, daß es zum Nachlegen kein gleiches Feld, sondern nur einen schmalen Steg, d. h. nur die lineare Folge, die schlichte Reihung zur Verfügung hat, also transfigurieren muß (daher „Gestaltzwang"), z. B. die Würfelfünf ⁘ in die Fünferreihe ●●●●● umwandelt.

Die zweite Anordnung besteht in einem Zahlen-Steckbrett, das im Original vorgeführt wurde. Dieses führt mannigfache Ansätze, die sich bei Decroly und Maria Montessori finden, weiter, verdankt aber die ihm wesentliche Neuerung der genetischen Gestaltpsychologie. In ein Brett sind Holztäfelchen, deren jedes 1—5 (bei Bedarf 1—9) Löcher trägt, auswechselbar eingelassen. Dem Kinde werden kleine Ketten, an deren jeder 1—5 metallene Zäpfchen befestigt sind, überlassen; es hat die zu der Löcherfigur eines jeden Täfelchens passende Zäpfchenkette zu suchen (Erlebnisse des Passens, des Übrigbleibens von Löchern oder Zäpfchen, Selbstkontrolle). Vor allem aber erfährt das Kind (möglichst ganz aufgabe- und sprachfrei), daß in ganz verschiedenfigurige Löchergruppen ein und dieselbe Zapfenkette hineinpaßt, z. B. die Dreierkette in alle möglichen Gestalten der Drei, etwa in die Figuren



usw. So entdeckt und erlebt das Kind sinnenfällig und handgreiflichst, daß Etwas bei aller Transfiguration nicht nur ähnlich oder gleich, sondern ausgeprägt

identisch bleibt: eben die allen Gestalten von derselben Lochzahl entsprechende, in alles hineinpassende Zapfenkette. Dieses Identische — gleichsam die konkrete Verleiblichung der Zahl selbst — vermag es in Händen zu halten und mit den verschiedensten Gestalten derselben Zahl zur Deckung zu bringen, da sich ihnen allen das Kettchen willig anschmiegt. Mit Hilfe dieses Lernspiels kann das Kind, auch das geistig schwächere, leicht und sicher zu der sonst oft so schwierigen Ablösung der Zahl von der Gestalt gelangen.

(Eigenbericht von Prof. H. Volkelt über seine Vortragsreihe auf der Erfurter Tagung: „Die frühe Erziehung".

* *

Schrifttum.

Emil Saupe, Oberreg.- u. Schulrat, Einführung in die neuere Psychologie. 2. u. 3. Aufl. Osterwieck a. H. 1928. Zickfeldt. 424 S.

Das von Oberreg.- u. Schulrat Saupe herausgegebene Werk erschien als Bd. 3 der Handbücher der neueren Erziehungswissenschaft. Es wendet sich also in erster Linie an den Kreis der Pädagogen. Dem Zweck entsprechend eine vielseitige Ansicht der verschiedenen Strömungen auf dem Gebiete der Psychologie mit besonderer Berücksichtigung der pädagogisch bedeutsamen Probleme zu geben, ist die Auswahl der behandelten Fragen angepaßt. Wir begegnen überall dem Bemühen, die pädagogischen Forderungen auf psychologische Einsichten zu gründen. Voraussetzung ist, daß der Erzieher über die wichtigsten Strömungen der psychologischen Forschung unterrichtet ist. Dieser Aufgabe will das Buch in erster Linie dienen. Es will eine Hinleitung zu wichtigen Fragen sein. Literaturangaben sollen zu den Quellen hinführen. Es ist natürlich, daß die angeschnittenen Fragen im Rahmen des Buches nur kurz umrissen werden konnten. Das Buch bezeichnet sich bescheiden als „Einführung". Die gestellte Aufgabe ist vorzüglich gelöst worden. Das Werk stellt sich dem vom Herausgeber verfaßten Buch „Deutsche Pädagogen der Neuzeit" ebenbürtig an die Seite.

Einführungen können entweder an Hand kurzer referierender Darstellungen in systematischer Folge der Stoffe oder in selbständigen Abhandlungen über Teilfragen verfaßt werden. In Saupes Buch ist der letztere Weg beschritten worden. In 24 Kapiteln namhafter Vertreter werden die wichtigsten Probleme der gegenwärtigen Psychologie in gemeinverständlicher, aber durchaus wissenschaftlicher Weise abgehandelt. Um eine Vorstellung vom reichen Inhalte zu geben, heben wir nur nachstehende Abhandlungen hervor: Stern, Personalistische Psychologie; Cohn, Differentielle Psychologie; Adler, Individualpsychologie; Utitz, Charakterologie; Tumlirz, Neuere Jugendkunde; Döring, Psychologie des Lehrers; Wagner, Angewandte Psychologie; Messer, Religionspsychologie; Raab, Sozialpsychologie; Müller-Freienfels, Lebenspsychologie; Bode, Geisteswissenschaftliche Psychologie; Riekel, Das Sinnengedächtnis und seine Erforschung; Dittmers, Determinatenpsychologie; Kutzner, Psychoanalyse, ferner einige Abhandlungen über methodisch wichtige Probleme.

Schon ein Blick in die zahlreichen Kapitel läßt erkennen, wie von allen Kapiteln wichtige Fragestellungen zur Pädagogik führen. Das Buch muß unter Werken ähnlicher Richtung als wertvolle Bereicherung des Schrifttums bezeichnet werden. Die Namen der Mitarbeiter bürgen für wissenschaftliche Leistung, die in ihrer Gesamtheit ein vielseitiges Bild von der Psychologie der Gegenwart ergibt. Wenn das Buch nach Jahresfrist eine Neuauflage erlebte, spricht das schon von selbst für die Wertschätzung, die es erfahren hat.

Frankfurt a. M. Julius Wagner.

Dr. phil. Attila Kempelen, Assistent am psychol. Laboratorium des päd. Seminars in Budapest, Az ifjúság lébektanának alapvázlata (Grundriß der Jugendpsychologie) Budapest 1928. Ferdinand Pfeifer. 98 S. P. 4,50.

Zum erstenmal liegt hier in ungarischer Sprache eine kurze Darstellung der neuesten jugendpsychologischen Forschungen vor. In kritischer Haltung geht sie den wichtigeren Theorien nach, flicht eigene experimentelle Untersuchungen ein, so über Aufmerksamkeitsentwicklung beim Lesen und die Werthaltung der Jugendlichen. Beigefügt sind erstmals veröffentlichte Jugendtagebücher.

* *

Persönlichkeit und Wert.

Von Eduard Meyer.

Zwei Grundfragen spielen in der gegenwärtigen Wertphilosophie eine Rolle: eine Frage, die Windelband aufwarf, das Problem von „Sein und Sollen", die Frage nach dem theoretischen oder normativen Charakter der Werte, die Husserl zugunsten des Seinscharakters der Werte entschied; zum andern die viel heiklere und wesentlichere Frage nach der Art dieses Seins, die Frage nach der Möglichkeit des Unbedingt-, des Fürsichseins der Werte oder der Notwendigkeit ihres Bedingtseins, ihrer Abhängigkeit von psychischen Faktoren. Namentlich die phänomenologische Schule (Scheler, vor allem Nicolai Hartmann) hat sich um den Entscheid dieser Frage im Sinne der Möglichkeit des Fürsichseins der Werte bemüht. Erwähnenswert ist, daß beide Richtungen — die badischen Neukantianer wie die Phänomenologen — in der Ablehnung einer bestimmten Erscheinungsform des Seins, in der Geringschätzung des Wirklichen, in der Unterschätzung der psychischen und physischen „Fakta" übereinstimmen und ihren Untersuchungen (um es im Sinne der Phänomenologen zu sagen) die gegensätzliche Bewertung „empirischer" und „reiner" Phänomene zugrunde legen.

Wenn beispielsweise bei Windelband alle Werte als „Forderungen" auftreten, als ein „Sollen", das über ein „Sein" hinaus auf ein Wertvolleres hinweist, als es ein Sein je zu sein oder zu werden vermag, so ist hinter dieser „normativen" Wertauffassung deutlich ein bestimmter Dualismus zu erkennen. Alles was uns in der Welt, in der wir leben, in der Welt des Wirklichen oder Seienden begegnet, alles physisch oder psychisch „Faktische", ist in irgendeiner Weise unvollkommen oder mit Mängeln behaftet, ist endlich, ist zumindest zeitlich oder räumlich oder kausal bedingt. Dieser „unzulänglichen" Welt des Wirklichen oder Natürlichen, der Welt, wie sie „ist" — steht eine Welt entgegen, wie sie „sein sollte", eine ideale Welt, die Rickert als eine Welt des Nicht-Wirklichen kennzeichnet, die Welt der Werte oder der Kultur, die Welt des Sinnhaften, die Welt des absolut Guten, des unbedingt Wahren, des vollendet Schönen. Es bedarf eines philosophisch geklärten oder geläuterten, eines „absoluten" Bewußtseins, um diese Welt zu „fordern", während unser empirisches, an das Sein gebundene, mit Tatsachenwissen beschwerte Bewußtsein nur „Fakta" zu konstatieren vermag, zu denen auch die in der Welt des Seienden am Wirklichen in Erscheinung tretenden, zeitlich-bedingten, historischen Werte gehören. Mag auch durch ihre Bindung an das Wirkliche die Idealität der ursprünglich absoluten Werte leiden, immer wird man, unabhängig von der Möglichkeit ihrer Realisierung, sagen können, daß sie „sein sollten".

Wo immer man einem dieser Grundwerte begegnet, wird er „sein sollen". Damit spricht Windelband den normativen Charakter seinen Werten mit Notwendigkeit zu.

*

Wir erwähnten schon, daß gegen diese Auffassung, die sich auf die „Dualität" von Sein und Sollen, auf den Gegensatz von Wirklichkeit und Wert, von Natur und Kultur beruft,[1] Husserl polemisiert. Husserl stellt fest, daß allem Sollen ein Sein, das seinerseits schon einen Wert repräsentiert, zugrunde liegt. Was gibt mir (meinem absoluten Bewußtsein) die Berechtigung zu fordern, daß dies oder jenes mir als wertvoll Erscheinende „sein sollte"? Nur eine Gewißheit, eine Evidenz, sagt Husserl. Die Gewißheit, daß das, was ich fordere, ein Wert „ist". Nur das Wissen um einen Wertverhalt, nur die in einer positiven Aussageform in Erscheinung tretende „Einsicht": dies oder jenes ist wertvoll, gibt die Berechtigung zu der normativen Bestimmung: darum „soll" es sein. Nicht weil ein Sein „gesollt" ist, ist es ein Wert; sondern weil es ein Wert „ist", wird es gesollt. Das Wertvollsein schließt das Sollen ein; es bedingt das Sollen. Und umgekehrt: jedes Sollen setzt ein Sein voraus. Darum ist es im Grunde gleichgültig, in welcher Form ein Werturteil auftritt, ob normativ in der Formulierung: dies oder jenes „soll sein" — oder als eine theoretische Aussage: dies oder jenes (mir Vorschwebende, mir geistig Gegebene) „ist" ein Wert. Die normative Bestimmung „ein Krieger ‚soll' tapfer sein", ist nur möglich unter Voraussetzung der Seinsbestimmung, des Werturteils: „Nur ein tapferer Krieger ‚ist' ein guter Krieger" (Husserl, Logische Untersuchungen 1913, S. 40ff.).

Es ist ein nicht zu leugnendes Verdienst Husserls und seiner Schule, den Seinscharakter der Werte hervorgehoben zu haben.

*

Dieses Sein der Werte aber soll der phänomenologischen Auffassung gemäß ein unbedingtes, ein voraussetzungsloses, ein absolutes sein. Werte sollen nicht nur in idealer Vollkommenheit von unserem Bewußtsein antizipiert und in einer von früherer Erfahrung völlig unabhängigen geistigen Erscheinungsform vorweg genommen oder voraus„gesehen" oder aber in reiner Wesenheit „an" den Objekten der Empirie, „in" der Welt des Wirklichen in mehr oder minder hohem Grade idealer Vollkommenheit entdeckt werden, vielmehr sollen Werte in einer „besonderen", jenseits alles Faktischen gelegenen Sphäre, in einem Reich des Nicht-Wirklichen, des weder Körperlich-

[1] „Es gehört zum Wesen des Wertens, daß die Norm, die es bestimmt, nicht von selbst und nicht überall erfüllt wird. Sollen und Sein, Wert und Wirklichkeit, müssen verschieden sein! Fielen Norm und Wirklichkeit zusammen, so hörte alles Werten auf, dessen alternativer Charakter in Bejahung und Verneinung jene Verschiedenheit voraussetzt . . . Zu der Tatsache des Wertens gehört notwendig die Dualität des Werthaften und des Wertwidrigen in der Wirklichkeit." Windelband, Einleitung in die Philosophie 1914. S. 422.

noch Seelisch-Wirklichen (aber dennoch Seienden) „für-sich" bestehen. Eine metaphysisch bedingte, mehr dem Wunsch, der Absicht als wissenschaftlich begründeter Einsicht entstammende Tendenz zur Objektivierung der Werte, zur Loslösung von ihrem Träger, der Persönlichkeit, zu ihrer Befreiung von jeglicher Voraussetzung, zu ihrer Verselbständigung und völligen Isolierung in einer „besonderen" Wertsphäre, die ein absolutes „Für-sich-sein" gestattet, wird unverkennbar. Die platonische Ideenlehre lebt wieder auf. Werte werden zu „idealen Objekten", zu selbständigen geistigen Gebilden, die am dritten Ort, von allem Körperlichen befreit, sowie dem Bereich menschlich-seelischen Erlebens entrückt, in einer widerspruchsvollen nämlich geistig-außerpsychischen Sphäre voraussetzungslos und darum wissenschaftlich unableitbar „für sich" bestehen, nur noch dem Auge des Intuitiven erfaßbar, der sie sowohl als reine Phänomene in ihrer ursprünglichen Selbstgegebenheit unmittelbar erschaut, sie aber auch mittelbar im Bereich des Empirischen, „am" Objekt, zu dem sie bei günstiger Gelegenheit aus ihrer idealen Sphäre herabsteigen, wiederzuerkennen vermag.[1] Die Kultur wird zu einem „fertigen" System von jeher bestehender, an sich selbst unveränderlicher Werte, die in stets neuer, in ihrer Neuheit unableitbaren Erscheinungsform in den verschiedensten Phasen historisch-empirischen Geschehens Ausdruck finden. Dabei bleibt die Persönlichkeit auf „Erfüllung" mit Werten, auf „Anschauung" des „Gegebenen", auf „Hingabe" an das „Bestehende", auf „Anpassung" und „Einfügung" in die höhere Ordnung angewiesen und in ihrer Produktivität auf die Realisierung, d. h. auf die Übertragung „reiner" Phänomene in die Empirie beschränkt. Auf Empfang reduziert, gewinnt der Mensch Beachtung und Eigenwert nur noch im Zeichen der „Übernahme" eines „Unpersönlichen", im Kontakt mit den objektiv-geistigen Gütern jener transsubjektiven Welt. Damit wird die Möglichkeit, Werte als Werke aufzufassen, als Erwirktes oder Gewordenes und durch geistige Produktivität Geschaffenes, als Produkt oder Erzeugnis schöpferischer Gestaltungskraft einer Persönlichkeit, mit welcher Kultur und Werte vielleicht überhaupt erst in die Welt kamen, mit Entschiedenheit abgelehnt. Auch alle „psychologischen" Bemühungen um die Ergründung der Möglichkeit einer etwaigen Bedingtheit der Werte oder der Versuch, durch gewissenhafte Analyse Einblick in den Vorgang des Werterlebens zu gewinnen und die Reichweite psychischer Produktivität zu ermessen, erfahren Bedenken oder gelten von vornherein als aussichtslos.

Und doch sind solche psychologischen Untersuchungen nicht belanglos für die „Wesensbestimmung" der Werte: denn die Beantwortung der Frage, ob der Wertakt (der durchaus nicht mit dem Wert selbst identisch ist) ein nur rezeptiver, ein Akt bloßer „Aufnahme" oder „Erfassung" eines objektiv Selbständigen, eines „Gegebenen" — oder aber ein produktiver Prozeß, ein wertschöpferischer Vorgang ist, gestattet einen wichtigen

[1] Vgl. „Vom idealen Ansichsein der Werte". Nicolai Hartmann, Ethik 1926. S. 133 ff.

Rückschluß auf die „Wesenheit" dieser Phänomene und den Entscheid der Grundfrage (mit der eine ganze Metaphysik steht und fällt), der Frage nach der Möglichkeit der tatsächlichen Gegebenheit, der Selbständigkeit, „der Objektivität" der Werte — oder aber der Notwendigkeit ihrer Bedingtheit, ihrer Einbezogenheit in das Bereich psychischer Produktivität, ihrer Abhängigkeit von der Persönlichkeit, der damit (als Wertträger) eine außergewöhnliche Bedeutung zugesprochen werden müßte. Man kann verstehen, warum die Nachbarschaft der Psychologie der Phänomenologie gelegentlich unbequem ist und sie sich jeglicher „psychologistischen" oder gar „biologistischen" Einmischung in die Behandlung ihrer Fragen mit Heftigkeit erwehrt.

*

Dabei ist ihre eigene Argumentation, die zugunsten der Objektivität der Werte sprechen soll, nicht gerade glücklich und trotz einer gewissen Anlehnung an das Vorbild mathematischer Deduktionen alles andere als zwingend. Vor allem ist zu sagen, daß der Versuch, das Für-sich-sein der Werte durch die (eine bloße Analogie bei weitem überschreitende) Behauptung der idealen Objektivität der Farb- und Tonqualitäten zu stützen, als völlig gescheitert angesehen werden muß. „Wertqualitäten", heißt es bei Scheler, „sind ideale Objekte, wie auch die Farben- und Tonqualitäten solche sind".[1] Hier begibt sich die Phänomenologie auf ein Gebiet, auf dem es schwer ist, mit Hilfe „intuitiver" Methode induktiv erhärtete Forschungsergebnisse umzustoßen. Unter allen in Frage kommenden Qualitäten sind gerade Farb- und Tonqualitäten am wenigsten geeignet, den „absoluten" Charakter der Phänomene zu begründen und als für-sich-seiende, völlig „unabhängig" von psychischen Voraussetzungen bestehende Wesenheiten genannt zu werden, da bei ihnen in geradezu klassischer Weise die psychisch-physiologische Bedingtheit am allerauffälligsten in Erscheinung tritt und ihre Abhängigkeit von der normalen Funktion von Sinnes- und Zentralorgan am leichtesten nachgewiesen werden kann. So läßt sich am Beispiel des Farbenblinden zeigen, daß bestimmte Phänomene nie als „reine" Phänomene gegeben sein können, wenn sie nicht (vorher!) als empirisches Phänomen zustande kommen, daß das a priori zum wenigsten hier ein a posteriori voraussetzt, d. h. die Empirie nicht auf das Gegebensein „reiner" Qualitäten (die sich bei Gelegenheit „am" Objekt manifestieren könnten), sondern umgekehrt das „reine" Phänomen (z. B. ein identisches Rot) sehr „wesentlich" auf die Gegebenheit empirischer Phänomene (das Zustandekommen eines empirischen Rot oder empirischer Rotnuancen) angewiesen zu sein

[1] Scheler, Formalismus in der Ethik, Jahrbuch für Philos. und phänom. Forschung 1913, S. 470. Über den Vergleich von Farben-, Ton- und Wertqualitäten vgl. die erläuternde, klar gefaßte Darstellung von Messer, Deutsche Wertphilos. der Gegenwart 1926, S. 8 f. Die letzten Veröffentlichungen Schelers lassen eine etwas größere Vorsicht bei der Behauptung absoluter Objektivität der Werte nicht verkennen.

scheint. Schließlich ist, wenn irgendwo, dann gerade im Bereich der Farb- und Tonqualitäten die Annahme einer „besonderen" Sphäre, in der die genannten Phänomene von aller „psychischen" oder „subjektiven" Bedingtheit befreit „für-sich" bestehen könnten, (bescheiden gesagt) dem stärksten Zweifel ausgesetzt. Nur wenn unser Auge analog dem gedachten geistigen Auge des Intuitiven sich als ein „Spiegel" erweisen würde, als ein Aufnahme- oder Leitungsorgan, das ein Fertiges (die „gegebene" Farbqualität) nur zu über-„nehmen" und getreulich wiederzugeben brauchte, würde die phänomenologische Auffassung innerhalb bestimmter Grenzen (nämlich in bezug auf das Gegebensein empirischer Qualitäten) sich bestätigen. Nun aber erweist sich unser Auge — daran ist kein Zweifel — als ein Transformationsorgan, das sich zu einer ausgesprochenen „Aufnahme" gar nicht eignet, weil es durch seine Funktion nicht anders als eine radikale Umgestaltung des Ursprünglich-„gegebenen", d. h. des Wirklich- und nicht nur Scheinbar-gegebenen, vollzieht. Daher lassen sich Farben — wofern man sich nicht mit bloßem Schein begnügen und auf den vorwissenschaftlichen Standpunkt des naiven Individuums herabsinken will — ihrem Wesen nach (auf dessen Erfassung es jeder echten Wissenschaft allein zu tun sein kann) nicht anders als Produkte und zwar als subjektiv bedingte Produkte bezeichnen, als das Ergebnis eines außerordentlich komplizierten Gestaltungs- oder Umwandlungsvorgangs, den Sinnes- und Zentralorgan zwar auf Kosten der Wahrheit (des „wirklichen" Seins) aber zugunsten des Lebens und zwar mit dem Erfolg vollziehen, daß zu komplizierten Ätherwellenzügen einfache (im Sinne der Psychologie „elementare") Qualitäten in korrelative Beziehungen treten, wobei diese Qualitäten biologisch insofern bedeutsam sind, als sie eine schnelle, übersichtliche, unkomplizierte Orientierung in der Außenwelt gestatten, wie es ja überhaupt — um ein Prinzipielles zu erwähnen — den Anschein hat, als ob unsere Psyche gar nicht in dem Maße, wie es scheint, darauf angewiesen ist, ein „Gegebenes" als ein „Fertiges" zu „übernehmen", sondern sich als befähigt erweist, das Empfangene innerhalb bestimmter Grenzen in einer der psychischen Eigenart entsprechenden Weise zu modifizieren, ihm beispielsweise die Form schon bestehender Kategorien aufzuprägen oder von außen kommende Reize vorhandenen Gedächtnisspuren anzugleichen. Man darf nicht übersehen, daß die Psyche nicht nur sich der Umwelt, dem Gegebenen, dem Stoff — sondern umgekehrt sich den Stoff gestaltend anzupassen imstande ist. Es wäre ja auch mehr wie merkwürdig, wenn die höher differenzierte Erscheinungsform, die Psyche, restlos den zufallsbedingten, von mechanischer Gesetzmäßigkeit durchkreuzten Umweltfaktoren ausgesetzt wäre, wenn sie immer nur zu „re"-agieren, zu „empfangen" oder aufzu-„nehmen" nicht auch ihrerseits gestaltend, agierend, bedingend wirken zu können vermöchte. Auch an dem Zustandekommen der Wertphänomene könnte die Psyche in irgend-

einer Weise produktiv beteiligt sein, wobei es als kein Makel anzusehen wäre, wenn die Phänomene ihrerseits von der Psyche einer Persönlichkeit abhingen.

*

Jedenfalls deuten Untersuchungen von Werner Gruehn[1] darauf hin, daß die Beziehung der Psyche zu Werten sich durchaus nicht auf passive Kontemplation, auf bloßes Anschauen eines Gegebenen oder die Hinnahme eines Bestehenden zu beschränken braucht oder lediglich (wie es Haering[2] vermeinte) in einem Akt ordnender Einbeziehung oder der „Subsumtion" erlebter Werte unter „bestehende" Wertkategorien sich erschöpft. Vielmehr zeigt sich, daß gewisse Phänomene nur unter bestimmten psychischen Voraussetzungen Wertcharakter erlangen, daß beispielsweise die Ergänzungsbedürftigkeit einer als lückenhaft erlebten Struktur als Vorbedingung für das Zustandekommen eines Wertes angesehen werden und dazu führen kann, daß in einem „Aneignungs"- oder „Identifikationsakt" ein Phänomen zu einem seelischen Gut, einem Wert werden, und im Sinne der Ergänzung oder Vereinheitlichung der Psyche als ein Bestandstück in die seelische Struktur einbezogen werden kann, ein Vorgang, der Ähnlichkeit mit dem von Selz beschriebenen Prozeß einer „Komplexergänzung" besitzt.

So sehen wir Wertwesenheiten nicht „neben" der Persönlichkeit in einem außerpsychischen „Für-sich" bestehen und die Persönlichkeit womöglich nur auf ihr betrachtendes Anschauen beschränkt, vielmehr zeigt sich, wie nicht anders zu erwarten, eine weitaus innigere Durchdringung von Psyche und Wert. Zu einem objektiven, in der potentiellen oder aktuellen Gegebenheit empirischer Phänomene bestehenden Faktor, dem Gegenstand der Wertschätzung, muß ein subjektiv-dynamischer, in der seelischen Konstitution, in psychischen Bedürfnissen verankerter Faktor hinzukommen, wenn aus dem bloßen Gegenstand ein Wertgegenstand werden soll. Der Verschiedenheit dieser seelischen Bedürfnisse, die als konstante oder variable, als kulturelle oder biologische, als generelle oder individuelle Bedürfnisse in Erscheinung treten, entspricht die auffallende Verschiedenheit der Werte, die sich als echte oder unechte, als lebendige oder tote, als allgemeingütige oder nur individuell gültige Werte erweisen.[3]

*

Mag sich auch infolge ihrer wertkonstituierenden Bedeutung der Eigenwert der Persönlichkeit erhöhen, es wäre anmaßend, die Persönlichkeit als ein Letztes anzusehen, auf das sich der Wert aller Werte endgültig zurückführen ließe. Auch die Persönlichkeit ist ihrerseits ein Produkt, bedingt von Faktoren, die sich schöpferisch-gestaltend an ihr produzierten.

[1] Werner Gruehn, Das Werterlebnis. Leipzig 1924.

[2] Untersuchungen zur Psychologie der Wertung. Tübingen 1912.

[3] Eine umfassendere, demnächst in den Kant-Studien erscheinende Abhandlung versucht eine eingehendere Begründung dieser Auffassung.

Nur dürfen diese schöpferischen Mächte nicht immer nur in einer Richtung, nämlich in Richtung des kulturellen Milieus gesucht werden, in das die Persönlichkeit zufällig hineingeboren wird. Die Persönlichkeit ist nicht nur das Geschöpf ihrer „Schöpfungen", das Produkt einer „Kultur", die andere hervorbrachten, die ältere Generationen schufen, jüngere übernahmen, freilich auch auf Grund des Bestehenden schöpferisch weiter zu bilden imstande sind. Es darf nicht der Anteil von Mächten übersehen werden, die zwar im Vergleich mit den kulturellen Voraussetzungen zunächst zurückstehen, aber dennoch eine wesentliche, wenn auch „scheinbar" nur äußerliche Vorbedingung für die Möglichkeit der Übernahme wie die produktive Weiterbildung der Kultur bedeuten. Das sind Mächte, die untereinander in gesetzmäßigen „Beziehungen" stehen und ein sehr komplexes System bilden, aus dessen universalem Zusammenhang die Persönlichkeit, der Mensch, der Wertträger als eins der spätesten Produkte hervorging. Solche „Beziehungen" und „Zusammenhänge" weisen auf Einheiten hin, die, wo immer man in Zusammenhänge einzudringen sucht, sinngemäß auf irgendeine letzte Einheit hinzudeuten scheinen, die freilich nicht als primitive Einfachheit, sondern als ein Komplex zu denken wäre, als die Einheit eines Mannigfaltigen, dem die Möglichkeit gesteigerter Differenzierungsfähigkeit zukäme. Räumlich-zeitlich unbeschränkt, in ihrer Beziehungsfähigkeit omnipotent, wäre sie rational kaum erfaßbar, d. h. wohl im einzelnen innerhalb gewisser Grenzen ergründbar, in der Totalität ihrer Beziehungen und Fakta jedoch, in der Variation ihrer Relationen von der Kombinationsfähigkeit menschlicher Phantasie, die sich ihr gegenüber vor immer neue, unerwartete Überraschungen gestellt sieht, weder zu erreichen noch zu überflügeln. Als eines ihrer letzten und komplexesten Differenzierungsprodukte wäre die Persönlichkeit anzusehen, der Mensch, der als einzigstes ihrer Geschöpfe „Einsicht" in den Relationszusammenhang und damit (wenigstens im Prinzip) Einblick in seine eigene Entstehung wie in die seiner Produkte (zu denen auch die Kultur gehört) zu erlangen vermag.

Diese auf eine ursprüngliche Einheit zurückweisenden, in der schöpferischen Gestaltungskraft der Natur zum Ausdruck gelangenden produktiven Mächte, die die Persönlichkeit mitsamt ihrer wertschöpferischen Befähigung, mitsamt der Kultur, die sie hervorbrachte, in sich zu begreifen und aus sich hervorgehen zu lassen vermochten, werden in ihrer schöpferischen Bedeutung von der gegenwärtig antinaturalistischen, nur auf das „Geistige" gerichteten Zeit unterschätzt oder übersehen, obwohl es an greifbaren und sichtbaren Zeichen nicht fehlt, an „Faktis" und „Beziehungen", die darauf hindeuten, daß der „Geist", der sich innerhalb dieser Natur auswirkt, alles übertrifft, was menschlicher Geist hervorzubringen imstande ist. Nur darf man diesen Geist nicht „abseits" von allem Wirklichen oder jenseits der Persönlichkeit suchen, sondern muß ihn „in" der Persönlichkeit aber auch „in" den Faktis und ihren Beziehungen, in denen er zum Ausdruck gelangt, zu entdecken wissen.

Wenn auch wir damit bei einem überpersönlichen Wertursprung angelangt sind, so unterscheidet sich diese außerpsychische Sphäre von der phänomenologischen sehr wesentlich dadurch, daß der Zugang zu ihr nicht an der Persönlichkeit vorbei, sondern geradeswegs auf sie zuführt, zugleich freilich, über sie und alle Fakta hinaus auf verknüpfende „Beziehungen", auf einen universalen Gesamtkonnex hindeutet, der erlaubt, die konstruktive, an Platonismus gemahnende, das empirische Geschehen in eigenwilligem Sinne deutende phänomenologische Metaphysik durch eine induktive, Kontakt und Einklang mit den Faktis suchende Metaphysik zu ersetzen, die uns die Werte insofern „näher" rückt, als sie ihre Transzendenz in Immanenz zu verwandeln gestattet. Damit aber würde die Rangordnung, die die Kultur der Gegenwart den Werten zu geben pflegt, eine gewisse Veränderung erfahren. Als produktivster Faktor wäre an erster und vornehmster Stelle der komplexeste Faktor zu nennen, die Natur, an die sich als bedeutsamstes Differenzierungsprodukt die Persönlichkeit anschließen würde, der Mensch, der insofern besondere Beachtung verdient, als er seinerseits als wertschöpferischer Faktor in Frage käme, als Erzeuger einer Kultur, die einen „Geist" zu postulieren gestattet, der nicht jenseits aller Wirklichkeit am „dritten" Ort, sondern als gestaltendes Prinzip, „im" Wirklichen wirkend zu denken wäre. Kultur — Mensch — Natur wäre als eine Rangreihe anzusehen, die sich in Richtung vom Produkt zum Produzenten, vom Werk zum Schöpfer in ansteigender Wertrangordnung bewegt. Freilich würde diese Reihe die Umkehrung jener Wertrangordnung bedeuten, die seit Plato das System der Werte, die Kultur, zu beherrschen strebt.

* *

Beitrag zur Untersuchung der Kritikfähigkeit des Kindes.

Von Edmund Fischer.

Wenn wir im folgenden unternehmen, zu den bereits vorhandenen Untersuchungen über die Kritikfähigkeit des Kindes[1] eine weitere hinzuzufügen, so

[1] Man vergleiche die in der Methodensammlung zur Intelligenzprüfung von Kindern und Jugendlichen von Stern-Wiegmann (3. Aufl., Leipzig 1926) im Abschnitt XII („Verhalten zu vorgestellten Situationen") und XIII („Kritikfähigkeit") angeführten einschlägigen Untersuchungen. Wir nennen ferner den Schneiderschen Versuch, Einsicht darüber zu erhalten, „in welchem Alter und in welchem Maße die Kinder imstande sind, ihre eigene Leistungsfähigkeit zu beurteilen" (Schneider, Schulpraktische Psychologie, Paderborn 1927, 3. Aufl., S. 110 ff.) und die Fronemannsche Arbeit „Kannst du ein Buch empfehlen?" (Leipzig 1928), in der das Material bearbeitet ist, das gelegentlich eines vom Börsenverein der deutschen Buchhändler veranstalteten gleichnamigen Schülerpreisausschreibens gewonnen wurde. Weiter erinnern wir an unsere eigene Untersuchung „Über die Stellung des Kindes zum Diebstahl" (Zeitschr. f. päd. Psychologie, Jahrg. 1928, S. 295 ff.), die insofern über die Kritikfähigkeit des Kindes Aufschluß gibt, als die gefragten Kinder ihre Stellungnahme begründen mußten. Hierher gehören schließlich die Erhebungen über beliebte und unbeliebte Schulfächer oder Beschäftigungen, über Ideale usf., sofern sie ebenfalls Begründungen des abgegebenen Urteils verlangten.

halten wir dies außer durch den an sich großen schulischen und forensischen Wert jeder neuen oder vertieften Erkenntnis über die kindliche Kritikfähigkeit hauptsächlich durch die — besonders vielseitige Einblicke ermöglichende — Eigenart der unseren Erörterungen zugrunde liegenden Umfrage für gerechtfertigt.

Unsere Studie schließt sich an das Thema „Was mir in der Welt nicht gefällt" an, und zwar wurden 232 zwölf- bis vierzehnjährige Stadt- und Landkinder beiderlei Geschlechtes und von unterschiedlicher sozialer Herkunft und Intelligenz aufgefordert, über dieses Thema unvorbereitet und unter Aufsicht Niederschriften anzufertigen. Die Schüler und Schülerinnen durften schreiben, wovon sie wollten, nur sollten sie möglichst ihren Kritiken Begründungen anfügen; zur Wegräumung etwa vorhandener Hemmungen wurde noch darauf hingewiesen, daß unbedenklich auch Schulisches kritisiert werden dürfe. Gegenüber der Hauptzahl der bereits vorhandenen Untersuchungen über die kindliche Kritikfähigkeit weist unser Versuch zwar den Nachteil der geringen Determiniertheit auf; die einzige Determinierung des Themas besteht ja darin, daß das Kind lediglich ihm Mißfälliges aufzuzählen hat. Dafür sind als unbestreitbare Vorteile aber auf unserer Seite zu buchen: unser Versuch leitet seinen Zweck allein aus der Absicht ab, in die Kritikfähigkeit des Kindes Einsicht zu gewinnen, steht also wohl mit Bezug auf das von uns angeschnittene Gebiet über allen denjenigen — in der Anmerkung angeführten — Untersuchungen, die sozusagen nur en passant außer den von vornherein erwünschten Einblicken in irgendwelche (nicht hierher gehörige) seelische Potenzen oder Situationen auch Einsicht in die Fähigkeit des Kindes zur Kritik gewähren; weiterhin braucht das Kind in unserem Versuch nicht Objekte zu kritisieren, die es unter Umständen nicht im geringsten interessieren und für es nahezu ohne Bedeutung sind (etwa ein beliebiges Bild gelegentlich des Sternschen Bildversuches), es hat auch nicht eine Angelegenheit zu beurteilen, der es meist mit einer gewissen Befangenheit gegenübersteht oder die doch hinsichtlich des Objektes höchst einseitig ist (Schüler-Rangreihe mit und ohne Zuordnung der eigenen Person oder Aussprache über beliebte und unbeliebte Schulfächer u. ä.), sondern ihm steht frei, alles zu kritisieren, was ihm unangenehmes Erlebnis (im weitesten Sinne) ist oder war, was also infolge der (negativen) Gefühlsverbundenheit, ja Affektbesetzung zumeist mehr oder weniger im Bereich des natürlichen kindlichen Interesses liegt.

Auffällig und eigenartig war gleich zu Beginn des Versuches das Verhalten der Kinder, nachdem sie das Thema vernommen hatten. Während die jüngeren und vor allem die weniger begabten Kinder im allgemeinen sofort — und ohne sich erstaunt zu zeigen — zu schreiben begannen, auch ohne viel Säumens ausdauernd weiterschrieben, waren die älteren Kinder und die begabtesten Schüler(innen) der verschiedenen Klassen zumeist sehr überrascht, konnten sich nicht zum Schreiben entschließen, erklärten, nichts Mißfälliges zu wissen, und konzipierten auch nach Überwindung ihrer Überraschung oft nur zögernd und in Absätzen. Wir konnten uns jedenfalls des Eindruckes nicht erwehren, daß viele der begabteren und älteren Kinder die aus der Begrenztheit ihres Wissens und Erfahrungsbereiches sich ergebende Unfähigkeit zu wahrhaft tiefschürfender und damit berechtigter Kritik der kosmischen und menschlichen Fakta irgendwie (wahrscheinlich sehr oft nicht vollbewußt) fühlten und infolge dieser — also mehr gefühls- als verstandesmäßigen — endopsychischen Hemmung einer doch nur an der Oberfläche haften-

den kritischen Betrachtung ihrer Um„welt" mehr oder weniger heftig widerstrebten. Aus dem Verhalten der anderen Kinder mußten wir umgekehrt schließen, daß ihnen dieses Gefühl der eigenen Unfähigkeit zur Kritik (infolge der Enge ihres intellektuellen Horizontes) und demzufolge die seelischen Hemmungen gegenüber unserer Aufforderung abgingen, und es liegt nahe, diesen Mangel an Einsicht auf Konto des niedrigen Alters und der geringeren Intelligenz zu buchen, eingedenk des hierfür mutatis mutandis geltenden Schillerschen Ausspruches: „Schnell fertig ist die Jugend mit dem Wort."[1]

Bestätigt und ergänzt werden unsere Beobachtungen durch die Ergebnisse unserer statistischen Zusammenstellungen über die durchschnittliche Anzahl der von den verschiedenen Kindergruppen kritisierten Objekte (Zustände, Geschehnisse, Vorgänge u. a.). Ganz allgemein fanden wir, daß innerhalb einer Klassengemeinschaft meist die geistig schwächeren Kinder mehr Objekte in der geforderten Weise abfällig beurteilt hatten als die begabteren. Ein Mädchen, das von den drei obersten Jahrgängen einer Dorfschule das weitaus begabteste Kind war, hatte übrigens als einziges Kind einen unbeschriebenen Zettel abgegeben. Wie weiter die nachstehende Statistik zeigt, nimmt die Zahl der kritisierten Objekte — wie nach unseren Beobachtungen zu erwarten war — mit dem Alter der Kinder stetig ab.

Alter der Kinder	durchschnittl. Anzahl d. kritis. Objekte bei		
	Knaben	Mädchen	allen Kindern
12 Jahre	5,2	4,8	5,0
13 Jahre	4,6	3,4	4,0
14 Jahre	2,8	1,8	2,3
Durchschnitt	4,2	3,3	3,8

Die Zusammenstellung zeigt auch, daß die Knaben auf allen Altersstufen mehr kritisierten als die gleichaltrigen Mädchen. Nur eine Vermutung wollen wir ausgesprochen haben, wenn wir dieses Ergebnis mit der größeren Aktivität und Aggressivität des männlichen Geschlechtes in Zusammenhang bringen. Schließlich haben unsere diesbezüglichen Berechnungen mit einem Befund von 3,7 Kritiken bei Stadt- und 3,9 Kritiken bei Landkindern ergeben, daß das örtliche Milieu auf die Lust (und die Fähigkeit) des Kindes zur Kritik keinen erheblichen Einfluß zu haben scheint.

Um weiterhin einen gründlichen Einblick in den Inhalt des vom Kinde Kritisierten zu ermöglichen, müssen wir die kindlichen Kritiken sowohl vom Standpunkte des kritisierenden Kindes aus (in ihren subjektiven Beziehungen) als auch hinsichtlich der kritisierten Objekte (in ihren objektiven Beziehungen) betrachten.

Die Untersuchung zunächst des Kritikinhaltes nach seinen Beziehungen zum Kinde erbringt folgendes Ergebnis. Überwiegend kritisiert das Kind

1. alles sein eigenes Ich Gefährdende (vgl. 1.—3. Beispiel, aber auch viele der folgenden Berichte!);
2. zeitlich Nahes (siehe 4. und 5. Beispiel!);
3. räumlich Nahes (siehe 6. und 7. Bericht!);

[1] Wallensteins Tod II, 2.

4. sachlich Nahes (8. Beispiel);
5. in der Schule Gelerntes (9. Beispiel).

Sehr selten beurteilt das Kind zeitlich, räumlich und sachlich Fernerliegendes oder gibt es eine umfassendere, von Einzelheiten oder doch Nebensächlichkeiten absehende Kritik (der 10. Bericht sei hierfür eines der wenigen uns begegneten Beispiele).

Den zahlenmäßigen Anteil der einzelnen Kritikkategorien etwa in Prozenten genau festzustellen, ist jedoch unmöglich, da — wie schon die nachstehend wiedergegebenen Berichte beweisen — die verschiedenen Gruppen sich untereinander selten völlig ausschließen; das zeitlich, räumlich oder sachlich Nahe z. B. wird oft vom Kinde nur deshalb mißfällig beurteilt, weil es sein Ich irgendwie gefährdet, das in der Schule Gelernte liegt meist dem Kinde zugleich sachlich oder zeitlich nahe usf. Auch ist bei solchen nach dem vorherrschenden Merkmal erfolgenden Einordnungen in die einzelnen Berichtkategorien der subjektiven Beurteilung zu viel Spielraum gelassen, als daß „genaue" Zahlenangaben noch Anspruch auf wissenschaftliche Exaktheit erheben könnten. Nachstehende wie überhaupt alle in unserem Beitrag angeführten Beispiele sind ungekürzte Berichte, falls nicht ausdrücklich anderes bemerkt ist. Nur orthographische und gröbste grammatische und stilistische Fehler wurden, sofern darunter nicht der vom Kinde gegebene Sinnzusammenhang zu leiden hatte, ausgemerzt.

1. Beispiel: Knabe, 13 Jahre alt. — Es gefällt mir nicht bei Herrn W., daß er die Kinder und mich dableiben läßt. Es gefällt mir nicht, daß man von den Eltern und von den Lehrern Ausgeschimpftes bekommt.

2. Beispiel: Mädchen, 12 Jahre alt. — Arbeiten: weil man erst abends so spät nach Hause kommt und früh wieder so zeitig aufstehen muß. In die Stadt gehen: weil es so weit ist. Schuhabputzen: weil da so viel Schmutz daran ist.

3. Beispiel: Mädchen, 13 Jahre alt, geht zu einem Bäcker auf Aufwartung. — Mir gefällt das Brotfahren nach B. nicht, weil es so schwer geht.

4. Beispiel: Knabe, 14 Jahre alt, litt einige Wochen vor der Berichterstattung an einer schmerzhaften Blinddarmentzündung. — Mir gefällt der Winter nicht; es ist so kalt, und damit sind viele Krankheiten verbunden, die zu Operationen führen, z. B. Blinddarmentzündung.

5. Beispiel: Mädchen, 12 Jahre alt. Der Heimatort des Kindes war vor einigen Monaten von einem Hochwasser aufs schwerste heimgesucht worden. — Mir gefällt in der Welt das Hochwasser nicht, weil wir nicht fortlaufen können. Die Leute, die am Bach wohnen, haben viel Angst, weil es viel Schaden anrichtet. Das Holz, das im Hof lag, ist mit weggeschwommen. Ich war froh, als das Hochwasser wieder vorbei war.

6. Beispiel: Dorfknabe, 12 Jahre alt. — Mir gefällt nicht, daß alle Menschen sterben müssen und bei uns hier keine Apfelsinen und Bananen wachsen. Mir gefällt nicht, daß bei uns so wenig Tiere sind und so eine schlechte Straße ist.

7. Beispiel: Dorfknabe, 14 Jahre alt. M. ist der Heimatort des Kindes. — Mir gefällt erstens nicht, daß es in M. noch keine Wasserleitung und kein Gas gibt. Wenn auch Gas nicht so hauptsächlich sein muß, ist es doch schön, wenn man im Sommer nicht im Ofen zu feuern braucht und den Kaffee auf Gas kochen kann; denn es strahlt nicht soviel Hitze aus. Aber eine Wasserleitung ist unbedingt nötig; denn wir müssen sehr weit nach Wasser gehen, und wenn wir waschen, ist es

eine richtige Qual, das Wasser von so weit zu holen. Auch fehlt in M. eine Motorspritze; denn wenn es einmal brennt, ist es meist zu spät, ehe die Spritzen alle zusammenkommen. Wie schön wäre es, wenn wir Hydranten hätten und könnten die Schläuche anschließen. Mir gefällt auch nicht, daß wir keine Post haben. Wenn wir einmal etwas Wichtiges fortzuschaffen haben, müssen wir es nach F. bringen. Auch würde dann zweimal ausgetragen, so wird aber nur einmal ausgetragen.

8. Beispiel: Knabe, 14 Jahre alt, Sohn eines kleinen Landwirtes. — Mir gefällt nicht, daß der Verkehr so groß wird; denn wenn es so weiter geht, können wir uns auf der Straße gar nicht mehr sehen lassen. Mir gefällt nicht, daß die Industrie gar zu groß wird; denn dadurch wird der Landbau immer mehr verdrängt, und Deutschland muß immer mehr Getreide usw. vom Ausland kaufen. Mir gefällt nicht, daß Deutschland soviel vom Ausland kaufen muß; denn dadurch wird Deutschland arm und geht zugrunde.

9. Beispiel: Knabe, 14 Jahre alt; über Tierschutz und Alkoholmißbrauch war kurze Zeit vorher in der Schule gesprochen worden. — Mir gefällt nicht, wenn die Forscher in Indien, Afrika, Norwegen, Schweden, Amerika usw. die seltenen Tiere schießen oder fangen, z. B. Elefanten, Elche, Eisbären, Adler, Büffel, Löwen, Lamas, Strauße, Seelöwen, Wale, Tiger, Flußpferde, Giraffen, Affen und noch viele andere Tiere. Denn die Tiere müssen in dem kleinen, engen Käfig im Zoologischen Garten elend zugrunde gehen. Mir gefällt auch nicht das viele Alkoholtrinken; denn die Leute machen meist in der Betrunkenheit schlechte Sachen. Mir gefällt auch nicht, daß in Deutschland die seltenen Vögel wie Reiher und Specht geschossen werden. Die Regierung hat zwar ein Gesetz herausgegeben, daß die Tiere nicht vernichtet werden sollen. Aber trotzdem kümmern sich manche Leute nicht darum.

10. Beispiel: Knabe, 14 Jahre alt. — Mir gefällt es nicht, daß es soviele Politiken gibt, weil dadurch die Uneinigkeit immer größer wird. Dann gefällt mir auch nicht, daß es soviele Religionen gibt, weil jede Religion ihr eigenes Gesangbuch und andere Bücher hat. Es braucht doch bloß ein Gesangbuch zu geben. Dann gefällt mir nicht, weil manche Leute so reich und manche ganz arm sind, weil doch auf der Welt jeder arbeiten muß.

Aufschlußreich ist es, in diesem Zusammenhang darauf einzugehen, wie das Kind seine kritische Stellungnahme im einzelnen zu begründen versuchte. In dieser Beziehung mußten wir zunächst feststellen, daß namentlich die jüngeren Kinder und von den älteren die weniger begabten vielfach darauf verzichten, Begründungen anzugeben. Begründeten sie ihre Kritiken dennoch, so geschah dies dann oft entsprechend ungeschickt (siehe das 11. Beispiel!), wenn nicht die sogenannte Begründung nur eine jeweilige eingehendere Angabe oder Erklärung dessen darstellte, was das Kind zu verurteilen unternommen hatte. Soweit tatsächlich Begründungen vom Kinde gegeben wurden, verrät meist ihr Inhalt, daß irgendeine Gefährdung des Ichs Ursache der Kritik des betreffenden Objektes gewesen war. Man vergleiche die Berichte 12—14, von denen der letzte den in ihm verzeichneten Begründungen nach auf besonders stark affektbesetzte Erlebnisse schließen läßt. Mit den Berichten Nr. 15 und 16 geben wir zwei — seltene — Beispiele wieder, die bezüglich der kritischen Äußerungen die Rücksichtnahme auf andere Personen verraten. Soziales Empfinden, das sich nicht bloß — wie in den letzten beiden

Beispielen — auf eine bestimmte Person oder Personengruppe, sondern auf überpersönliche Gemeinschaften erstreckt, offenbaren der 17. und 18. Bericht. Der letztere zeigt zugleich aufs neue das beim Kinde stark ausgeprägte Gerechtigkeitsgefühl. Noch seltener als soziale Empfindungen fanden wir rein sachliche Erwägungen in den angeführten Begründungen. Der 19. Bericht sei ein Beispiel dafür. Selbstverständlich ist mit Vorstehendem das von uns gefundene Material an Begründungen insonderheit hinsichtlich seines sachlichen Inhaltes keineswegs erschöpfend behandelt. Aufgefallen ist uns namentlich auch noch die häufige Wiederkehr der gleichen — oft sehr nichtssagenden — Begründung bei ein und demselben Objekt. Wir werden auf einige solche psychologisch besonders aufschlußreiche stereotype Begründungen im Zusammenhang mit den weiter unten angestellten Erörterungen über die im einzelnen kritisierten Objekte zu sprechen kommen. Zunächst aber unsere Beispiele!

11. Beispiel: Knabe, 12 Jahre alt, von geringer Intelligenz. — Mir gefällt in der Welt nicht, daß so viele Leute sterben, weil es auf der Welt immer weniger Leute gibt (Teilbericht!).

12. Beispiel: Mädchen, 14 Jahre alt. — In der Welt gefallen mir nicht die Wiederholungen in der Schule. Denn was wir im ganzen Jahr aufgeschrieben haben, müssen wir dann wissen. Das kommt aber ganz selten vor, daß jeder alles noch weiß. Aber wir müssen schon etwas wissen; denn danach richten sich die Zensuren mit. Dann gefällt mir auch in der Schule die Geschichte nicht; denn das ist nur etwas für Jungen. Die vielen Jahreszahlen kann ich mir nicht merken, und überhaupt die ganze Kriegsgeschichte.

13. Beispiel: Knabe, 12 Jahre alt. — Auf der Straße gefällt mir nicht, daß Schulze in der Ecke Häuser hingebaut hat; nun können wir nicht mehr Räuber und Soldaten spielen. Aber am schlechtesten gefällt mir, daß wir nur eine Woche nach Preußen machen können. Wären wir nur zu Ostern gefahren, da hätten wir zwei Wochen bleiben können (Teilbericht!).

14. Beispiel: Mädchen, 12 Jahre alt. — Mir gefällt das Sterben nicht, weil es sehr traurig ist. Wenn meine Mutter stirbt, wird es ein Gejammere sein, da sie alle an ihr hängen. Auch das gefällt mir nicht, wenn es wittert und gar einschlägt. Wir haben eine Angst und passen auf, daß uns nichts geschieht, aber das Aufpassen hilft alles nichts. Wenn es einschlägt, dann ist es vorbei. Da müssen eben die Leute darunter büßen und leiden. Denn es richtet viel Schaden an. Es durchbricht das Fenster, und das Glas klirrt, so daß man bald in Ohnmacht fällt und die Mutter, oder wer auch zu Hause ist, einen halten muß.

15. Beispiel: Knabe, 12 Jahre alt. — Mir gefällt nicht, daß bei uns so viel Schlamm ist und immer gesprengt wird. Wenn mein Vater schläft, da weckt er auf und hat schlechte Laune, und ich kann es ihm nicht verdenken, weil er in der Nacht bis früh um 4 Uhr arbeiten muß und auch nicht einmal bei Tag schlafen kann (Teilbericht!).

16. Beispiel: Knabe, 14 Jahre alt. — Mir gefällt nicht, daß die Mädchen so kurz gehen, denn sie bekommen Krankheiten (Teilbericht!).

17. Beispiel: Knabe, 12 Jahre alt. — Mir gefällt es nicht, daß es Kriege gibt, weil dann manche Kinder keinen Vater mehr haben (Teilbericht!).

18. Beispiel: Mädchen, 12 Jahre alt, begabt. — Mord: weil die Leute, die

die Tat begangen haben, nicht immer gefunden werden. Mir gefällt auch nicht, daß es arme und reiche Leute gibt, weil die Armen fast gar nichts haben und die Reichen alles (Teilbericht!).

19. Beispiel: Knabe, 12 Jahre alt. — Das gefällt mir nicht recht, daß es in der Welt so viele Inseln gibt; die können doch jeden Tag weggerissen oder unterspült werden (Teilbericht!).

Weitere Einsicht in die kindliche Kritikfähigkeit sowie vortreffliche Einblicke in die psychophysische und biologische Situation des Kindes, in die Kind-Umwelt-Beziehungen und in die kindlichen Interessen, Wünsche und Ängste gibt uns die nachstehende Übersicht über die vom Kinde kritisierten Objekte (Zustände, Geschehnisse, Gepflogenheiten usw.).

Kritisierte Objekte	bei je 100				
	Stadtknaben	Stadtmädchen	Landknaben	Landmädchen	Kindern im Durchschnitt
I. Die Situation der eigenen Person					
a) Schwere Pflichten[1]	11	2	18	27	14
b) Gebote und Verbote und ihre Folgen (Strafen)[1]	6	—	22	14	10
c) Mängel des körperlichen Ichs und seiner Bekleidung	14	30	9	11	16
d) Mängel infolge eigener Machtlosigkeit und Unselbständigkeit[1]	6	—	11	9	6
e) Not	4	3	13	3	6
II. Beziehungsverhältnisse der Menschen (und Gemeinschaften) untereinander					
a) Unsitten und Rücksichtslosigkeiten	21	10	29	12	18
b) Streit, Krieg, Uneinigkeit	41	27	20	22	28
c) Vergehen und Verbrechen	32	47	10	17	26
d) Wirtschaftliche und soziale Nöte	51	23	27	9	27
e) Staatliche und politische Nöte	37	10	29	3	20
III. Naturgegebenheiten					
a) Witterungsverhältnisse	68	77	52	49	62
b) Krankheit und Tod[2]	4	13	20	14	13
c) Gefährliche Tiere	—	—	12	14	7
IV. Kulturelle und zivilisatorische Einrichtungen und Verhältnisse					
a) Schulische Verhältnisse und Einrichtungen	44	20	63	79	51
b) Einrichtungen des Heimatortes	23	7	36	33	25
c) Verkehrsverhältnisse	39	33	24	17	28
d) Unglücksfälle[3]	10	7	13	11	10
V. Sonstiges	12	3	11	11	9
Summe	423	312	419	355	376

[1] Soweit sie nicht mit der Schule zusammenhängen.

[2] Krankheit und Tod überhaupt, nicht speziell bezüglich der eigenen Person.

[3] Soweit sie nicht mit dem Verkehr zusammenhängen.

Die Mannigfaltigkeit der durch diese Übersicht gewährten Aufschlüsse zwingt uns, nur die kinderpsychologisch und pädagogisch wertvollsten Ergebnisse kurz zu betrachten. Daß fast zwei Drittel aller Kinder unsere Witterungsverhältnisse kritisierten, beleuchtet wohl aufs klarste, daß von allem kosmischen Geschehen das Wetter die meisten Zweifel an der vollkommenen Weisheit der Schöpfung verursacht; darum bringt wohl auch kein anderer Ausspruch den diesbezüglichen geheimen Wunsch vieler Menschen so treffend zum Ausdruck wie der Satz eines dreizehnjährigen Knaben: „Mir gefällt nicht, daß man das Wetter nicht selbst machen kann." Daß über die Hälfte der Kinder Schulisches kritisierten, weist zunächst auf die vielen Berührungspunkte des Kindes mit der Schule hin, kann aber zum Teil auch seine Ursache in unserer — als Assoziation wirkenden — Bemerkung haben, daß auch Schule und Lehrer beurteilt werden dürften. Niemand wird sich ferner darüber wundern, daß die heutigen Verkehrsverhältnisse sowie wirtschaftliche und soziale Nöte das Kind so häufig zur Kritik veranlaßten. Erfreulich wäre es auch, wenn die aus den Berichten so oft zu erschließende Abneigung des Kindes gegen Streit, Krieg und Uneinigkeit eine Auswirkung der von der Reichsverfassung gebotenen Erziehung im Geiste des Ständefriedens und der Völkerversöhnung wäre.

Die unterschiedliche seelische oder biologische Situation (z. B. der unterschiedliche Interessen- und Pflichtenkreis) des männlichen und des weiblichen Geschlechtes wird bestätigt oder besonders klar herausgestellt durch die Tatsache, daß die Knaben häufiger als die Mädchen von allerlei (familiären, sozialen, wirtschaftlichen, politischen) Nöten schrieben und über ihre eigene Machtlosigkeit oder Unselbständigkeit, über Gebote und Verbote abfällig urteilten, die Mädchen hingegen häufiger als die Knaben die Mängel ihres körperlichen Ichs (die eigene Person im Mittelpunkt des Interesses![1]) und allerlei Vergehen und Verbrechen[2] kritisierten. Beiträge zur Psychologie und Biologie des Stadt- und des Landkindes sind uns mit den Feststellungen gegeben, daß einesteils die Stadtkinder häufiger als die Landkinder über Vergehen und Verbrechen sowie über die Verkehrsverhältnisse, andernteils diese öfter als jene über schwere Pflichten und gefährliche Tiere klagen oder Einrichtungen des Heimatortes sowie schulische Verhältnisse (Schule einschneidendstes Erlebnis des Landkindes, darum dessen größere Verbundenheit mit der Schule?) bekritteln.

Im folgenden sollen noch die in der Übersicht verzeichneten Gruppen durch einige Einzelheiten illustriert werden, und zwar seien jeweils unter 1 die am häufigsten kritisierten Objekte und unter 2 verschiedene in irgendeiner Beziehung besonders aufschlußreiche oder originelle Kritiken angeführt. Soweit sich an einzelne Kritiken bemerkenswerte stereotype Begründungen anschlossen, geben wir sie gleich in Parenthese mit wieder.

[1] Man vergleiche hierzu die äquivalenten Ergebnisse unserer Untersuchungen über „Kinderträume", Stuttgart 1928.

[2] Diese Tatsache steht sicherlich im Kausalzusammenhang mit der durch viele Kriminalstatistiken bestätigten geringeren kriminellen Neigung des weiblichen Geschlechtes. Siehe hierzu auch die diesbezüglichen Resultate unserer Untersuchung „Über die Stellung des Kindes zum Diebstahl" (a. a. O.)!

Kritisierte Objekte:

Gruppe Ia: 1. Arbeiten. 2. An kalten Tagen Holz holen, auf dem Felde arbeiten, Brot ausfahren.

Gruppe Ib: 1. Nicht fortgehen dürfen, Prügel. 2. Keinen Hasen halten, nicht Fußball spielen dürfen, zeitig schlafen, in die Konfirmandenstunde gehen müssen.

Gruppe Ic: 1. Alt werden und sterben müssen (Knaben 3%, Mädchen 13%). 2. Lange Röcke, Hängezopf, Verbot des Bubikopftragens, wechselnde Mode (13jähriger Knabe).

Gruppe Id: 1. Kein Geld. 2. Nicht in den Ferien verreisen, nicht immer Kartoffeln essen, nicht im Auto oder Flugzeug fahren können.

Gruppe Ie: 1. Keine Eltern mehr. 2. Sorgen, Hunger.

Gruppe IIa: 1. Das Abschießen von Tieren, Tierquälerei. 2. Betrunkenheit, Ausspotten der Leute durch Kinder, Großtun, Einsperren der Tiere, unverdiente Gefängnisstrafe, Gasbomben, Verwüstungen in Feldern, Gärten und Wäldern.

Gruppe IIb: 1. Krieg (8%), Zank und Streit (7%), Uneinigkeit (5%). 2. Haß, Neid, Gehässigkeit, Roheit, mangelnder Zusammenhalt.

Gruppe IIc: 1. Mord (Stadtkinder 20%, Landkinder 4%), Diebstahl (St.-K. 8%, L.-K. 2%), Einbruch (St.-K. 6%, L.-K. 0%), Räuber (3%). 2. Brandstiftung, Verleumdung, Verrat, Fälschung von Geld.

Gruppe IId: 1. Sozialer Unterschied (St.-K. 19%, L.-K. 6%), Teuerung (St.-K. 11%, L.-K. 4%). 2. Aussperrung der Arbeiter, Bettelei, Wohnungsnot, die vielen Steuern, geringer Lohn, Macht der Reichen.

Gruppe IIe: 1. Es mißfällt, daß Deutschland Kriegsschulden bezahlen muß (Armut Deutschlands), daß der Rhein besetzt ist. 2. Verlorener Krieg, kein Militär, keine Waffen, keine Kolonien, Landverlust, Versailler Vertrag, die vielen Parteien, der Zwang Deutschlands, im Ausland so viel zu kaufen.

Gruppe IIIa: 1. Gewitter (Knaben 13%, Mädchen 21%), Regenwetter (17%), Winter, Kälte und langer Schnee (10%), Hochwasser (6%). 2. Kein Schnee im Winter, Tauwetter, Frost im Frühling, Sturm und Unwetter.

Gruppe IIIb: 1. — 2. Blinddarmentzündung, Husten.

Gruppe IIIc: 1. Kreuzotter. 2. Mäuse, Ratten, Bisamratten, Fliegen, Wespen, Hummeln, Spinnen, Hunde.

Gruppe IVa: 1. Schulstrafen, verschiedene Fächer (vor allem Geschichte — Mädchen! —, Erdkunde und Naturgeschichte), schmutzige Schulräume, zu viel Schule. 2. Kombination mit anderen Klassen, Ausfall des Schulausfluges, des Turnens, der Weihnachtsfeier, die Tatsache, daß der Lehrer das Kind nicht beim richtigen Namen nennt, Schulversäumnis des Lehrers oder des Kindes wegen Krankheit, zeitiger Schulbeginn.

Gruppe IVb: 1. Schlechte Straßen (14% — des Schmutzes wegen). 2. Keine Straßenbahn, kein Gas, keine Wasserleitung, keine Motorfeuerspritze, keine Post, kein See in der Umgebung, die vielen Essen in der Großstadt (schlechte Luft), die Tatsache, daß in der Heimat keine Apfelsinen, Bananen usw. wachsen.

Gruppe IVc: 1. Auto- und Motorradverkehr (13% — Begründung: viele Unglücksfälle), der große Verkehr (11% — Verkehrsunsicherheit, Unglücksfälle). 2. Rücksichtsloses Fahren der Autos, Vollgespritztwerden durch Autos.

Gruppe IVd: 1. Feuersnot. 2. Explosionen, Flugzeugunglück, Schiffskatastrophen.

Gruppe V: 1. — 2. Fußball spielen, Unbelaubtheit der Bäume im Winter, Zerbrechlichkeit des Glases, in jedem Lande eine andere Sprache, so viele Religionen, die Paviane (weil sie einen roten Hintern haben), die Tatsache, daß die Tiere nicht reden können und daß Flugzeuge in der Luft herumfahren.

Wir glauben, mit unseren bisherigen Ausführungen die Phänomenologie der kindlichen Kritik, wenn auch nicht erschöpfend, so doch ausgiebig genug untersucht zu haben, um mit unserer Behauptung bestehen zu können, daß das Wissen um den Umfang und um die Art der Kritikfähigkeit — auch im Verhältnis zu Alter, Begabung und Geschlecht — des Kindes in verschiedenster Beziehung kinderpsychologisch außerordentlich bedeutsam und darum nötig ist. Es macht uns vertraut mit neuen Gebieten der Psychologie der Kinderaussage und des kindlichen (Wert-) Urteils, deren Kenntnis nicht unwichtig für die schulische und forensische Behandlung der Kinder ist, es bestätigt, ergänzt oder vertieft aber auch unsere Einsichten in die allgemeine psychologische und biologische Situation des Kindes. Überdies erwächst aus solchen Versuchen mancher Gewinn für die individuelle schulpraktische Seelenkunde. Die Berichte 20—22 stellen Beispiele dar, in denen sich dem Erzieher durch die Art der kindlichen Kritik die Eigenart des betreffenden Kindes (Ängstlichkeit, Scheu — Ehrgeiz, Strebsamkeit — Eitelkeit, Putzsucht oder Oberflächlichkeit und Trägheit) jeweils bestätigend, ergänzend oder berichtigend offenbarte.

20. Beispiel: Dorfmädchen, 14 Jahre alt. — Das einzige, was mir im Sommer nicht gefällt, ist das Gewitter. Denn es kann sehr viel Schaden anrichten, wodurch auch Leute sehr arm werden können. Wenn ich abends im Bette liege und die Blitze zucken, bekomme ich immer Angst.

21. Beispiel: Mädchen, 12 Jahre alt; wegen mehrerer Scharlachfälle in der Familie und wegen eigener Erkrankung an Scharlach mußte das Kind über ein Vierteljahr vom Schulunterricht fernbleiben. — Mir hat es in der Schule nicht gefallen, wo ich krank gewesen war und keine Hand heben konnte. Jetzt gefällt es mir aber wieder sehr gut in der Schule (Teilbericht!).

22. Beispiel: Mädchen, 14 Jahre alt. — Mir gefällt die Schule nicht, weil vor Ostern so viele Prüfungen sind. Auch das Autofahren gefällt mir nicht, wenn es geregnet hat, weil die Autos so sehr spritzen und uns die Kleider schmutzig machen.

Mindestens ebenso groß wie die psychologische Bedeutung erscheint uns der pädagogische Wert unserer Untersuchung. Da uns der Versuch mit der jeweiligen geistigen, gemütlichen und biologischen Situation, d. h. mit dem Wissen, mit dem Gefühlsleben, mit dem sittlichen und praktischen Streben sowie mit den irdischen Nöten des Kindes bekannt zu machen vermag, ist er unseres Erachtens für jeden Lehrer ausgezeichnet als vorbereitender (propädeutischer, einführender) oder nachbereitender (repetitorischer, abschließender) Versuch geeignet. Als Einführungsversuch weist er diesen infolge der durch ihn gewonnenen Erkenntnis der geistigen, gemütlichen und biologischen Verfassung der ihm neu anvertrauten Kinder auf die eventuell zu ergreifenden unterrichtlichen und erziehlichen Maßnahmen hin. Als Abschlußversuch gewährt er unter Umständen wertvolle, für die künftige pädagogische Tätigkeit

des betreffenden Lehrers ausschlaggebende Einblicke in die Resultate (die Erfolge) der verflossenen Erziehungs- und Unterrichtsarbeit. Außer dieser allgemeinpädagogischen Bedeutung kommt dem Versuch häufig auch ein großer individual-pädagogischer Wert zu. Sollte z. B. der in Frage kommende Lehrer nicht nachdenklich werden, wenn sich 63% der Knaben und Mädchen einer (Begabten-) Klasse über ein gleiches Fach (Naturgeschichte) abfällig äußern, und muß es uns nicht zu denken geben, daß so viele Mädchen nichts vom Geschichtsunterricht wissen wollen! Der einfühlungsfähige Erzieher wird ferner auch aus den im folgenden angeführten Berichten manches entnehmen, was sein Verhalten zu dem betreffenden Kinde oder seine künftigen pädagogischen Maßnahmen zu bestimmen, bzw. zu korrigieren imstande ist.

23. Beispiel: Knabe, 12 Jahre alt. — In der Schule gefällt mir manches gar nicht. Dieses ist vor allem, daß die Jungen beim geringsten Vergehen bestraft werden, während die Mädchen auch bei großen Dummheiten keine Strafe erhalten. Dann ist es auch nicht schön, daß Herr L. bei den meisten Aufsätzen keine Überschriften sagt (Teilbericht!).

24. Beispiel: Knabe, 12 Jahre alt, kränklich. — Mir gefällt es nicht, wenn die Lehrer mich an den Ohren ziehen, da bekomme ich Kopfschmerzen (Teilbericht!).

25. Beispiel: Mädchen, 12 Jahre alt, wurde vom Lehrer seiner Kleinheit wegen — aber ohne die geringste Absicht, das Kind dadurch lächerlich zu machen — Stöpsel genannt. — Mir gefällt es nicht, daß Sie zu mir meinen Namen nicht richtig sagen. (Teilbericht. — Der betreffende Lehrer hat übrigens sofort sein Verhalten dem Kinde gegenüber geändert.)

26. Beispiel: Knabe, 13 Jahre alt, Vollwaise, von einem Landwirt als Pflegekind angenommen. — Mir gefällt es nicht, daß ich keine Eltern habe. So schön und gemütlich ist es doch nicht bei fremden Leuten. Ferner gefällt mir nicht, daß ich keine freie Zeit habe. Man ist immer an die Arbeit gebunden (Teilbericht!).

27. Beispiel: Knabe, 14 Jahre alt, begabt, geht in seiner schulfreien Zeit auf Arbeit. — Mir gefällt nicht, daß wir jetzt immer so viele Schulstunden haben; denn dadurch werde ich sehr an der Arbeit gehindert. Mir gefällt manches nicht in der Schule; denn manche Stunden werden mir sehr langweilig; z. B. Rechnen gefällt mir nicht, weil es so langsam von dannen geht.

Unsere Ausführungen über die kindliche Kritikfähigkeit haben — um es zum Schluß noch einmal kurz zusammenzufassen — also erneut und besonders überzeugend bewiesen, daß eine Auseinandersetzung des Psychologen und des Pädagogen mit der Fähigkeit des Kindes zur Kritik nicht nur kinderpsychologisch außerordentlich aufschlußreich, sondern auch von großem Vorteil für jede Unterrichts- und Erziehungsarbeit ist. Möge man aus dem Gewinn dieser Erkenntnis den Vorsatz zu weiterem Forschen auf diesem Gebiete der Kinderpsychologie folgern!

* *
*

Eine Untersuchung von Schulneulingen in ihrer Beziehung zu Leistungen im ersten Schuljahr.

Von Martin Liebert.

Zur Problemstellung.

1926 führte ich in den ersten Wochen nach Ostern eine Untersuchung von Schulneulingen durch. Ich richtete mich nach den Anweisungen von Dr. Winkler in Band XII der Veröffentlichungen des Instituts für experimentelle Pädagogik und Psychologie des Leipziger Lehrervereins. Von den 45 Schülern der Klasse kamen 24 zur Untersuchung. Zu diesen gehörten in erster Linie solche, die später einmal aus irgendwelchen Gründen für die höhere Schule in Frage kommen könnten, ferner einige von denen, die den Eindruck geringerer Intelligenz erweckten, und einige andere. Zwei von den Untersuchten fallen für die Auswertung fort, einer durch Wegzug, einer (Bi auf Tabelle 1) durch Zurückstellung wegen körperlicher und geistiger Unreife.

Tabelle 1. Untersuchung von Schulneulingen.
Individualwerte.

Namen	Tonus			Merkfähigkeit				Höhere assoz. Fähigkeiten							Sprache			Handgeschicklichkeit
								Auffassung										
	Konzentration	Ausdauer	Auffassgs.-Geschw.	motorische	visuelle	akustische	f. sinnvolle Stoffe	Form-	Zahl-	sprachl.	konstr. Kombin.	Phantasie	Beob.-Fähigkeit	Begriffsbildung	Sprechgewandtheit	Farbbenennung	Sachbenennung	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
A	3	3	2	2	2	2	2	2	1	2	3	3	1	2	2	1	2	3
Bi	1	2	1	0	1	0	0	0	1	2	0	1	1	2	2	1	1	0
C	2	2	2	2	3	2	2	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	3
Dr	2	3	2	3	3	3	2	3	2	2	3	1	3	2	3	2	2	3
J	2	1	2	3	3	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	3	2	3
Kr	1	2	2	2	3	1	3	2	2	2	2	0	1	2	2	1	1	2
Pe	2	2	2	2	1	2	2	0	1	2	1	2	2	2	0	1	2	1
V	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3

Bei der weiteren Beobachtung erlebte ich insofern Überraschungen, als einige der Schüler durch geringere Leistungen zu enttäuschen schienen.

So ergab sich das Problem: Lassen sich überhaupt einwandfrei Beziehungen zwischen den Ergebnissen dieser Untersuchung und Schulleistungen feststellen? Im Falle einer bejahenden Antwort wäre weiter zu fragen: Welches sind diese Beziehungen? Ist ein allgemein höheres geistiges Niveau Voraussetzung höherer Schulleistungen jeder Art? Oder sind gewisse Fähigkeiten bedeutungsvoller als andre? Verlangen verschiedene Leistungen verschiedene seelische Strukturen, vielleicht jede Leistung einen bestimmten, nur zu ihr gehörenden Strukturtyp? Oder sind diese Zusammenhänge nicht starr, sind Kompensationen möglich?

Käme man zu Ergebnissen im Sinne dieser Fragen, dann würde sich dadurch die Wahrscheinlichkeit erhöhen, mit der Deutung des Psychogramms das Richtige zu treffen. Sogar mit der Möglichkeit eines Blickes auf das Wesen der Intelligenz und des menschlichen Denkens wäre zu rechnen.

Zur Methode.

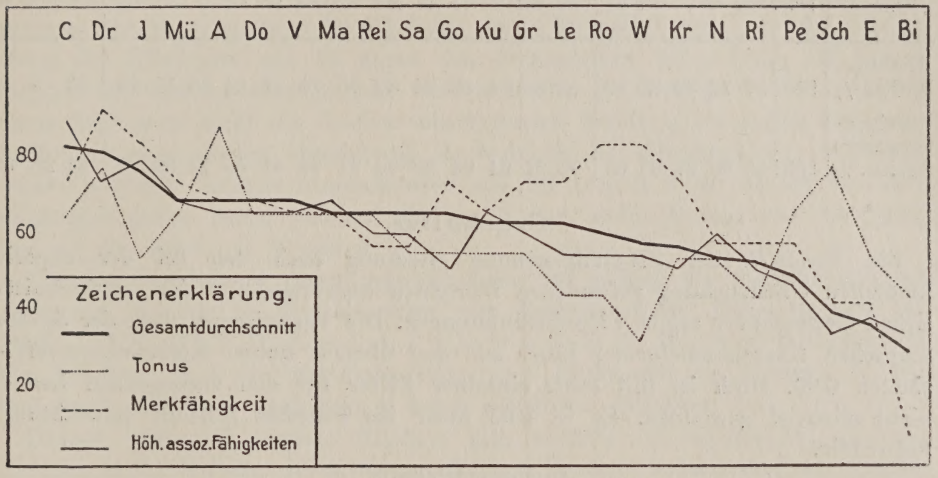
In der Untersuchung (Einzeluntersuchung von etwa 10 Minuten Dauer) wurden geprüft Formauffassung, Zahlauffassung, Beobachtungsfähigkeit, Handgeschicklichkeit, motorisches, visuelles, akustisches Behalten, Behalten sinnvoller Stoffe, sprachliche Auffassung, Sprechgewandtheit, Phantasie, konstruktive Kombination, Begriffsbildung, Farbbenennung, Sachbenennung, Auffassungsgeschwindigkeit, Dauerspannung, Konzentration. Gewertet wurden sämtliche Leistungen mit 0 bis 3 Punkten. Der Wert 2 galt als Höhe der normalen Leistung. Diese vier Grade geben zwar eine nur rohe Bewertung; doch erwies sich diese für vorliegende Arbeit als brauchbar.

Die vorhin nach Dr. Winkler genannten Bezeichnungen werden hier nur als richtunggebende verwandt. Niemand ist ja der Meinung, durch einen Test eine eng umschriebene Fähigkeit ganz rein erfassen zu können oder zu wollen. Bei jeder Leistung ist mehr von der Persönlichkeit beteiligt als eine einzelne Fähigkeit. Ein Beispiel aus vorliegender Untersuchung möge zeigen, was gemeint ist. Die Kurve Dr, die zur Hälfte aus Höchstleistungen besteht, weist eine auffallende Minderleistung (1) der „Phantasie" auf. Gerade dieser Knabe überraschte im Unterrichte durch eine gute Phantasie. Bei den Vergleichen der Zeichen verschiedener Alphabete für denselben Laut erfand er immer wieder neue Geschichten. Es wäre ein billiges Unterfangen, ganz einfach von einem Mißglücken in diesem Punkte der Untersuchung zu sprechen. Der Unterschied von Reaktivität und Spontaneität mag vielleicht eine Rolle spielen. Wichtiger für die Klärung dieses scheinbaren Widerspruchs erscheint aber die materiale Seite des Vorgangs. Offenbar steht die im Unterricht beobachtete Deutungsfähigkeit im Zusammenhang mit der beim Schuleintritt schon gut entwickelten „Formauffassung", während in der untersuchten Phantasie Zusammenschau, Erkennen zeitlicher Kausalität, psychologische Einfühlung, Art der bildlichen Darstellung, zurückliegende Erlebnisse und vielleicht noch andere Einzelheiten eine Rolle spielen mögen. Bei solch breiter psychologischer Grundlage kann natürlich die Höhe des Ergebnisses verschieden bedingt sein, und für diese Ziffer darf kaum der Anspruch der Eindeutigkeit erhoben werden. Mögen andere Fähigkeiten nicht so breit fundiert sein, bestehen bleibt die Tatsache doch, daß für die Höhe des Ergebnisses auch andre Fähigkeiten und Besitztümer der Seele mitbestimmend sind, nicht nur die, auf welche die Untersuchung hinzielt. Selbst Einflüsse allgemeiner Art, wie Alter, Disposition, Bereitwilligkeit, bisherige Erziehung und Gewöhnung, Milieu, Erlebniszusammenhänge sind in Rechnung zu setzen. Wir werden also vor der Hand diese Untersuchung der Schulneulinge nicht als Prüfung zur messenden Feststellung der Intelligenz betrachten, andererseits aber die Beziehung derselben zur Intelligenz der Untersuchten nicht ableugnen dürfen, werden doch bei der Lösung der Tests die in der Bezeichnung genannten Fähigkeiten getätigt.

Die Rangordnung der Schüler nach der durchschnittlichen Leistung bei dieser

Untersuchung (Tafel 1) kann nur mit Vorbehalt den Anspruch erheben, eine Intelligenzreihe zu sein. Sie hat vorwiegend den Zweck, zu einem Vergleich der Prüfungsergebnisse mit den Schulleistungen die Hand zu bieten.

Der Intelligenzwert eines Menschen ist nicht mit einer einzelnen Ziffer zu erfassen. Um eine Differenzierung der Reihe zu erreichen, die Beteiligung verschiedener Seiten des individuellen Seelenlebens sichtbar zu machen, wurden nach dem Vorgange Rossolimos einzelne Tests zu Gruppen zusammengefaßt (Kopf der Tabelle 1) und für Tonus, Merkfähigkeit und höhere geistige Fähigkeiten die durchschnittlichen Leistungen gesondert eingetragen (Tafel 1). In der Gesamtkurve sind sämtliche Testergebnisse, auch die für Sprache und Handgeschicklichkeit, enthalten.



Tafel 1. Reihung nach den Ergebnissen der SN-Untersuchung.

Diesen Kurven sollte möglichst gleichwertiges Material als Repräsentant von Schulleistungen an die Seite gestellt werden. Zu diesem Zweck wurden vier Rechenarbeiten und vier Diktate aus der Zeit von September bis Anfang April als Vergleichsleistungen benützt. Diese Untersuchungen fielen nicht aus dem Rahmen des Schulbetriebes heraus und ermöglichten eine einfache zahlenmäßige Bewertung, die weiterreichende Schlüsse zuläßt, als die übliche Zensur. Stoffe für diese Arbeiten waren im Unterricht geübte Wörter und Aufgaben des voraufgegangenen Vierteljahrs. Gewertet wurden bei den Rechenaufgaben die richtig gelösten Aufgaben, innerhalb gleicher Leistungen die Zeit. Für jedes Diktat entstanden zwei Kurven, eine unter Wertung der richtigen Worte, eine unter Wertung der richtig angewandten Buchstaben. Auf Grund der Leistungen ist jede Kurve in 5 Gruppen gegliedert. Aus der Praxis heraus ergab sich für vorliegende Kurven folgende Begrenzung der Gruppen: Gr. I = 100 %, Gr. II = 90—99 %, Gr. III = 60—89 %, Gr. IV = 25—59 %, Gr. V unter 25 % positive Leistung. Die Abweichungen des Spielraums der Gruppen von der üblichen Verteilung erklären sich aus der Zusammensetzung der Prüflingsschar. Durch Verrechnung aller Leistungen entstand eine durchschnittliche Rechenkurve (Tabelle 2) und eine durchschnittliche Diktatkurve (Tabelle 3) mit entsprechender Gliederung.

Tabelle 2. Durchschnittliche Rechenleistung.

Namen	Dr	Mü	Do	Ma	Re	C	Go	V	A	Sa	J	Ku	Le	W	Gr	Ro	Kr	N	Ri	Sch	Pe	E
Richtige Lösung %	100	100	99	98	98	95	94	92	92	91	89	88	85	85	81	81	80	78	77	55	30	25
Gebrauchte Zeit %	40	48	30	34	49	40	56	59	74	55	76	78	98	100	50	60	52	93	92	84	100	100

Tabelle 3. Durchschnittliche Diktatleistung.

Namen	Do	Mü	G	V	Ma	Gr	Dr	Go	Re	J	N	Ku	Ro	Sa	Ri	Le	A	W	Pe	Kr	Sch	E
Richtige Wörter %	100	97	93	93	93	90	88	88	84	84	84	80	76	74	74	64	56	55	55	25	9	5
Richtig verwandte Buchst. %	100	99	99	97	93	99	98	94	94	94	86	94	94	94	81	80	73	89	72	49	29	32

Ergebnisse.

Ein Vergleich der SN-Rangordnung (Reihung nach den bei der experimentellen Untersuchung gefundenen Durschschnittswerten) mit der durchschnittlichen Rechenkurve ergibt Übereinstimmungen. Die Verrechnung nach der Spearmanschen Korrelationsformel führt auf den überaus hohen Korrelationskoeffizienten 0,90. Doch ist mit solch einzelner Ziffer für den vorliegenden Zweck nicht allzuviel gewonnen. Es ist eine mehr ins Einzelne gehende Betrachtung notwendig.

Zusammenstellung.

SN-Reihe: C Dr J Mü A Do V Ma Re Sa Go Ku Gr Le Ro W Kr N Ri Pe Sch E
R-Reihe: Dr Mü Do Ma Re C Go V A Sa J Ku Le W Gr Ro Kr N Ri Sch Pe E

Die sieben letzten Namen der R-Reihe sind in den 8 letzten der SN-Reihe in fast genau der gleichen Ordnung gegeben. Es erfolgt nur eine Umstellung benachbarter Namen (Pe Sch) und eine Auslassung (W). Gehen wir in der Reihe weiter zurück, so finden wir die Namen Ku Le W in derselben Ordnung auch bei der SN-Reihe mit der Einschiebung von Gr hinter dem ersten der drei genannten Namen. Solche Übereinstimmung wirkt überraschend, wenn man bedenkt, daß eine Reihung auf Grund einer einzigen Durchschittszahl keine authentische Fähigkeitsrangordnung ergeben kann. Diese Übereinstimmung hebt entschieden hervor, daß eine Beziehung zwischen den SN-Leistungen und den R-Leistungen besteht. Daß sie gerade in der zweiten Hälfte besonders deutlich in die Erscheinung tritt, weist darauf hin, daß die allgemeine Intelligenzhöhe ein bedeutsamer Faktor für das Zustandekommen der R-Leistung ist. Die Verschiebungen in der Reihe scheinen darauf hinzudeuten, daß außerdem einzelne Fähigkeiten oder Komplexe von Fähigkeiten einen bestimmenden Einfluß auf die Güte dieser Schulleistung haben mögen.

Noch weitere Übereinstimmungen findet man, wenn man, um den Einwänden gegen die Unbedingtheit der SN-Reihung Rechnung zu tragen, auf die genaue Reihenfolge verzichtet und die Schüler gruppiert.

Zusammenstellung.

SN-Reihe:	R-Reihe:
I. C Dr J Mü A Do V	I. Dr Mü
II. Ma Re Sa Go	II. Do Ma Re C Go V A Sa
III. Ku Gr Le Ro W Kr	III. J Ku Le W Gr Ro Kr N Ri
IV. N Ri Pe	IV. Sch Pe E
V. Sch E	

SN-Gruppe II ist vollständig in R-Gruppe II, SN-Gruppe III vollzählig in R-Gruppe III enthalten. Die übrigen Schüler der R-Gruppe III verraten durch ihre Stellung in derselben ihre Herkunft: N und Ri aus der tieferen SN IV, J aus der höheren SN I. Faßt man die Gruppen I und II in beiden Fällen zusammen (wozu man für die SN-Reihe wohl berechtigt wäre, da der Höchststand der SN-Kurve mit 84 gegen den Normalstand $66^2/_3$ kaum als hervorragende SN-Leistung angesprochen werden dürfte, da auch die fehlerlose R-Leistung hier noch nicht als Zeichen überragender Begabung anzusehen ist), dann bleibt nur eine einzige Abweichung, J, bestehen, die allerdings sehr auffallend wirkt. Von den übrigen Abweichungen aus SN I nach R II werden wir noch diejenigen gelten lassen können, die um 5 und mehr Prozent von der Idealleistung abweichen: C, V und A.

Für die Beurteilung dieser Abweichungen ist wichtig die Stellung der vier genannten Knaben in den einzelnen vier Rechenarbeiten. Diese verläuft, wie folgt: J = II, III, I, II; C = I, I, I, III; V = I, I, II, III; A = II, I, III, III. Die Arbeiten des J sind ungleichmäßig; bei C findet sich ein Versager; V fällt auf durch langsames Absinken, A durch plötzliches Abfallen.

Danach muß für weitere Schlüsse hier zunächst C ausscheiden, da seine Stellung in der R-Reihe durch einen zufälligen Versager bedingt erscheint. Suchen wir bei den übrigen Knaben nach einer Erklärung in der differenzierten SN-Kurve, so fällt bei J die sehr starke Spannung zwischen Tonus einerseits, Merkfähigkeit und höheren assoziativen Fähigkeiten andrerseits auf (Tafel 1). Dieses Bild entspricht durchaus der Beobachtung: der Knabe macht den Eindruck eines intelligenten, aber außerordentlich bequemen Kindes. Beides kommt auch in den Noten der R-Arbeiten zum Ausdruck: das allgemeine Ansteigen und periodische Absinken deuten auf leichtes Lernen und Scheu vor Daueranspannung der Kräfte.

In gewissem Sinne ein gegensätzliches Bild bietet A in der differenzierten SN-Kurve (Tafel 1). Die Tonuskurve erreicht hier ihren höchsten Stand, während Merkfähigkeit und höhere assoziative Fähigkeiten auf der Normallinie liegen. Der Beobachtung fällt an diesem Knaben eine starke Schul- und Lernwilligkeit bzw. Lernfreude auf. Bezüglich seiner Intelligenz hat man das Gefühl, daß er hart an den Normalstand heranreicht, daß die assoziativen Fähigkeiten vielleicht eine Kleinigkeit tiefer stehen mögen, als die Untersuchung bei der Aufnahme ergab. So bleibt anscheinend nur die Erklärung übrig, die gute SN-Leistung ist durch die besondere Anspannung aller Kräfte zustandegekommen. Erhärtet wird diese Deutung durch obige Darstellung der vier Rechenleistungen. Bei den verhältnismäßig einfacheren Aufgaben werden gute und beste Leistungen gezeigt, bei den schwierigeren reichen die höheren assozi-

ativen Fähigkeiten bei Anstrengung vorläufig gerade noch zu mittelmäßigen Leistungen.

Beide (A und J) zeigen die Bedeutung des Tonus. Ein geringer Tonus hindert die volle Ausnutzung der geistigen Fähigkeiten; nur was mühelos zufliegt, wird geistiger Besitz. Eine geringe, allerdings wohl nicht unterdurchschnittliche Intelligenz kann bei hervorragendem Tonus Leistungen zustande bringen, die man nicht vermutete.

Von dem über A Gesagten fällt einiges Licht auch auf den Wert der aus der SN-Prüfung errechneten Zahlen. Sie sind nicht als feststehend zu nehmen, sondern nur als Punkte aus Schwebungen mehrerer Schwingungen zu betrachten, nicht absolut, sondern nur als deutlichere Kernpunkte eines Bandstückes von nicht ganz klar erkannter Breite. Die Möglichkeit ist erwiesen, daß hohe geistige Spannkraft den Kernpunkt bis zum obersten Rande dieses Bandes verlegen kann (SN-Leistung des A), jedoch nicht darüber hinaus (R-Leistung).

Schwerer dürfte es fallen, aus dem Stande der SN-Kurve bei V das langsame Absinken der R-Leistung zu erklären. Hier sind noch andere Untersuchungen nötig, um Klarheit zu schaffen. Es wird die Frage brennend, ob einzelne Tests, bzw. eine bestimmte Gruppe von Tests für das Zustandekommen dieser Schulleistung besonders bedeutungsvoll sind.

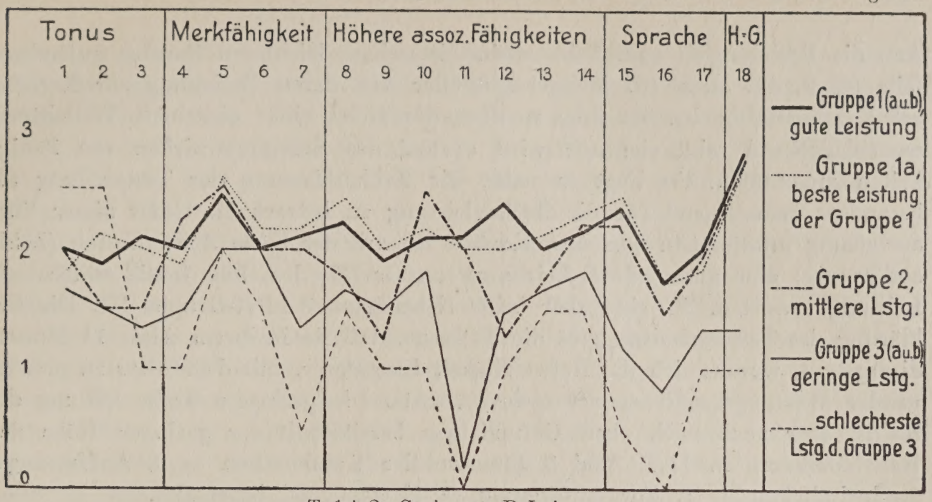
Zur Untersuchung dieser Frage sind besonders geeignet die schlechteste, die beste und die durchschnittliche Gesamtarbeit der 22 Schüler. In der schlechtesten Arbeit kommt die Anlage vielleicht noch am reinsten zur Geltung, der Einfluß der Übung tritt zurück, die besten Schüler werden auch — von Zufällen abgesehen — die besten Arbeiten liefern. Die beste Arbeit der 22 Schüler (90,47 %) scheidet die schlechtesten Schüler aus, deren Anlage die vollkommene Erfassung und Beherrschung beeinträchtigt. In der durchschnittlichen Gesamtleistung sind die Zufälle abgeschwächt.

Um die Beteiligung der Tests zu erkennen, war die Aufstellung neuer Kurven nötig. Die Zahl der R-Leistungsgruppen wurde durch Zusammenfassung der beiden ersten und der beiden geringsten zu je einer auf drei verringert. Für jede dieser Gruppen wurden die durchschnittlichen Testleistungen errechnet. So entstanden die Kurven Tafel 2, 3 und 4. Auf Tafel 2 sind auch noch die Kurven der extremen Gruppen eingetragen, desgleichen auf Tafel 4 die der besten Leistungsgruppe.

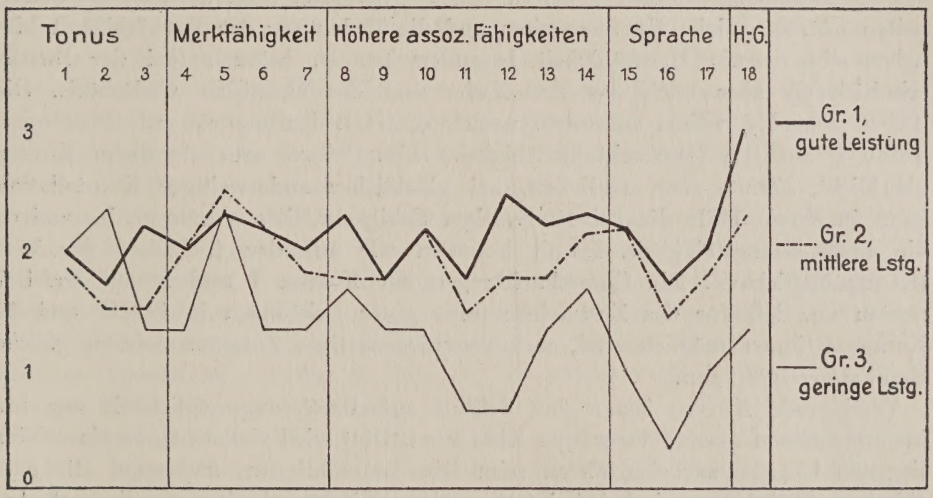
Alle drei Tafeln zeigen einen sehr deutlichen Unterschied in der allgemeinen Höhe der Kurven, besonders markante Ausschläge der unteren Kurve und ein wechselndes Verhalten der mittleren. Damit ist die Bedeutung der allgemeinen Höhe der geistigen Fähigkeiten für diese Schulleistung erwiesen. Die Kurven der Leistungsgruppe I halten sich auf Tafel 2—4 hart an der Normallinie. Eine Ausnahme macht nur Test 16 (Farbbenennung), dessen normale Höhe bei den Untersuchten etwas tiefer liegt (wahrscheinlich geographisch bedingte Abweichung).

Bei den unteren Kurven fallen immer wieder auf die sehr geringen Testleistungen unter 11, 15 und 16 (konstruktive Kombination, Sprechgewandtheit, Farbbenennung), dann 7, 8, 9, 18 (Sinnmerken, Form- und Zahlauffassung, Handgeschicklichkeit), schließlich auch 3 und 4 (Auffassungsgeschwindigkeit und motorisches Behalten). Es sind teils (3, 7, 15, 16, 18) Mängel tieferliegender

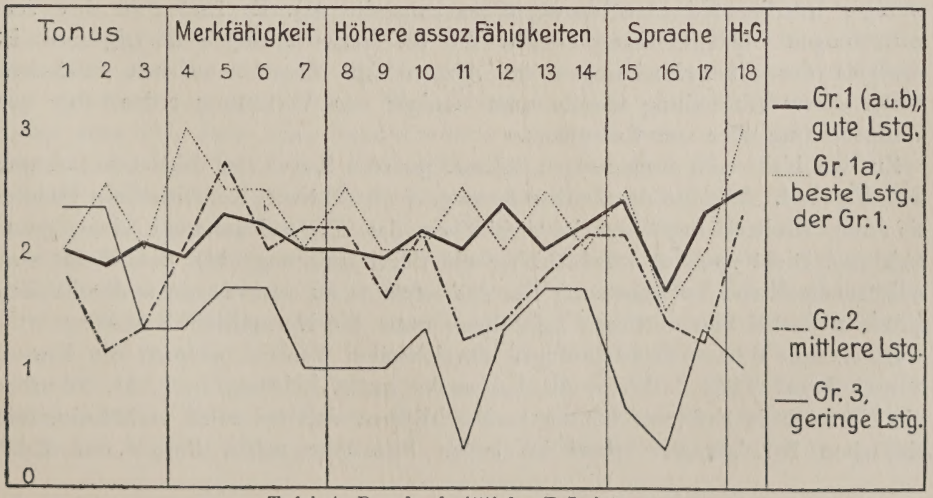
Anteil der untersuchten Fähigkeiten an den Gesamt-R-Leistungen.



Tafel 2. Geringste R-Leistung.



Tafel 3. Beste R-Leistung.



Tafel 4. Durchschnittliche R-Leistung.

Art, die Beziehungen zum Schwachsinn in seinen leichteren Formen aufweisen, teils (8, 9, 11, auch 18) Mängel spezieller Art, deren Beziehung zur Rechenarbeit augenfällig ist. Es mag weniger die Höhe einer einzelnen Testleistung ausschlaggebend sein, vielmehr wird es auf das Zusammenwirken von Fähigkeiten ankommen. So liegt es nahe, die Zahlauffassung der Testprüfung als besonders grundlegend für die Rechenleistung zu betrachten. Unter dieser Voraussetzung müßte man von dem Knaben Ro mit der Höhe 3 bei Test 9 (Zahlauffassung) eine glänzende R-Leistung, von Gr mit der Höhe 0 die schlechteste Leistung erwarten. Sie sind aber beide Nebenmänner in R-Gruppe III. Die Erklärung des Testergebnisses gibt die Tatsache, daß sie in ihrem Alter 11 Monate divergieren, woraus sich die Notwendigkeit besonderer, mit dem Alter zu errechnender Wertungskoeffizienten ergeben könnte. Die geringere Rechenleistung des Ro ist aber auch nach oben Gefundenem bereits mit der geringen Höhe der Individualkurve in 11, 3 und 8 (konstruktive Kombination = 0, Auffassungsgeschwindigkeit = 1, Formauffassung = 1) genügend begründet.

Beim Zustandekommen der besten Leistung sprechen auch noch andere Fähigkeiten mit. Sämtliche Kurven weisen auf die Bedeutung der Merkfähigkeit hin, heben die visuelle Merkfähigkeit besonders hervor, betonen (bei der Durchschnittstafel) aber auch das motorische und das akustische Gedächtnis. Die Tafeln 2 und 4 weisen außerdem noch auf die Bedeutung von 12 (Phantasie), Tafel 4 auf 13 (Beobachtungsfähigkeit) hin. Wenn man sämtliche Kurven überblickt, könnte man schließen, bei glücklicher anderweitiger Konstellation kann in einem Falle die bei 12 getätigte Fähigkeit Hilfe gewähren, im andern die Beobachtungsfähigkeit. Damit kommen wir auf den Gedanken der Vertretungsmöglichkeit. Die Überschneidungen der Kurven I und I^a auf Tafel 7 deuten an, daß für das Zustandekommen guter Leistungen in 11, 12 und 13 Kompensationen möglich sind, daß verschiedenartiges Zusammenwirken gleiche Erfolge erzielen kann.

Vorliegende Kurven lassen den Schluß auf Vertretungsmöglichkeit nur für im allgemeinen normal veranlagte Kinder zu. Dies wird vielleicht auf eine tiefer liegende Ursache zurückzuführen sein. Die Testreaktionen, überhaupt alle psychischen Reaktionen, sind bei intelligenteren Kindern breiter fundiert als bei weniger intelligenten (Ausführungen zu Dr Seite 4f). Es finden in den Verwurzelungen Überschneidungen statt. Wo die Verwurzelungen dürftig sind, ist mangels der Überschneidungen das gegenseitige Zusammenwirken erschwert. Unter dieser Einstellung könnte man weniger von Vertretung reden, eher von Unterstützung oder von Resonnanz.

Zu den bisherigen Folgerungen stimmt gut die Kurve der mittleren Leistung auf Tafel 4. Ausfälle in Zahlauffassung, konstruktiver Kombination, Phantasie und Beobachtungsfähigkeit verhindern das Zustandekommen einer guten Leistung. Nicht genannt wurde bisher die Begriffsbildung (14). Sie scheint eine selbstverständliche Voraussetzung für das Rechnen zu sein, da sie weder bei den guten, noch bei den mittleren Leistungen unter die Normallinie 2 sinkt.

Einen von diesen Beobachtungen abweichenden Verlauf nehmen die Kurven 1 und 2 auf Tafel 3. Wenn die Kurve der guten Leistung in 3, 11, 12 unter die Normallinie sinkt, so könnte man schließen, daß bei solch verhältnismäßig einfachen R-Leistungen schon im ersten Schuljahr neben Form- und Zahl-

auffassung schließlich das Gedächtnis die Hauptarbeit übernimmt. Man müßte dann aber annehmen, daß sämtliche Fähigkeiten noch nach einem Jahr die gleiche Höhe besitzen. Für die übrigen Tests scheint dies mindestens in dem Sinne zuzutreffen, daß sie gleichmäßig fortgeschritten sind. Die Ähnlichkeit mit der Kurve der guten Leistung bei Test 4—10 und 14—18 auf Tafel 5 läßt diesen Schluß zu.

Eine solche Erklärung dürfte aber nicht mehr ausreichen, wenn man auf den tiefen Stand der Zahlauffassung (9), der Farbbenennung (16), des Sinnmerkens (7) und auf die 8 zwischen 2 und 1 liegenden Punkte der Kurve der mittleren R-Leistung achtet. Hier können wir nicht mehr recht glauben, daß mit solch geringen Fähigkeiten noch mittelmäßige Leistungen zustande zu bringen wären. Wir müssen vielmehr annehmen, daß die geistige Entwicklung vorwärtsschritt und zwar im Hinblick auf die Schüler und auch auf die Tests wahrscheinlich gar nicht auf gleicher Linie, so daß die Kurve zuletzt nicht mehr in allen Punkten der Wirklichkeit entspricht. Trotz allem weist diese Kurve eine unantastbare Stelle auf: den Schlüssel dafür, daß das Gebiet des Mittelmäßigen erobert wurde, bietet der Höchststand des Tonus, des sieghaften Willens in Konzentration und Ausdauer (1 und 2), der die Voraussetzung für jeden Fortschritt ist. Im Hinblick auf diese Tatsache könnte man es sogar für möglich halten, daß die Mittel für diese R-Leistung tatsächlich noch relativ gering sind, wie es die Kurve andeutet. Zu entscheiden ist diese Frage mit den hier zur Verfügung stehenden Unterlagen nicht.

Zusammenfassend kann gesagt werden: Die Leistungen im schriftlich fixierenden Rechnen im ersten Schuljahr sind abhängig 1. von der allgemeinen Höhe der geistigen Fähigkeiten, 2. von der Güte der Merkfähigkeit, 3. von speziell auf Erkenntnis von Zahlen und Beziehungen gerichteten Fähigkeiten, 4. von der Handgeschicklichkeit, 5. von einigen sich gegenseitig vertretenden Fähigkeiten, 6. von der geistigen Spannkraft, an der es liegt, bis zu welchem Grade die vorhandenen geistigen Mittel ausgenutzt werden.

Man betrachte daraufhin die Kurven der oben gefundenen Zurückstehenden (A, J, C, V) auf Tabelle 1. Es ist nun ohne weiteres klar, daß von A nicht gute Rechenleistungen erwartet werden können, wenn die Bekanntschaft mit dem Geforderten noch nicht genügend lange besteht (9, 13, 16), daß aber bei späterer Überwindung dieser Mängel durch die Entwicklung Aussichten für einen Aufstieg vorhanden sind (1, 2, 11, 12, 18). J und C erwecken mit ihrer allgemeinen Höhe den Anschein von Ausnahmen. Wenn man aber das Alter in Betracht zieht (beide etwa $6^1/_2$ Jahr beim Schuleintritt), so mag damit ein Teil erklärt sein. Um so mehr muß bei J, der stark enttäuschte, 2 (Ausdauer) ins Gewicht fallen. Ebenso müßten hier schon 7, 9, 13, 14 beachtet werden. Aus dem gleichen Grunde wird man die Kurve C nicht absolut nehmen, sondern hier schon 7, 9, 11 beachten. Damit kommt ein neues Moment für die Beurteilung der vorliegenden Individualkurven zu dem bisher Gefundenen hinzu: wird bei den Testleistungen vorwiegend der Höchstpunktwert erreicht, dann gilt unter Umständen bei solchen Kurven erst Punktwert 3 als Normalstand. Dr. Winkler hat auf diese Tatsache, aber auch auf ihr Gegenspiel hingewiesen (A. a. O. S. 43). Letzteres tritt bei den vorliegenden 24 Individualkurven nicht ein. Damit soll nichts gegen den 2. Teil des Satzes Dr. Winklers gesagt sein; die Zahl der Untersuchten ist zu gering.

Es bliebe übrig, noch weiter zu ergründen, warum bei diesen beiden Knaben die Leistungen mit dem Punktwert 3 nicht als besonders hochwertig anzusehen sind. Die Begründung durch das Alter allein reicht nicht aus. C ist Sohn eines Fabrikbesitzers, hat Geschwister auf höheren Schulen. Gute Bilderbücher, häusliche Spiele, Teilnahme von Experimenten und Basteleien der älteren Geschwister schufen günstige formale und materiale Bedingungen. J ist der Sohn eines geistig interessierten Arbeiters. Aus der Art des Familienlebens ist bei den sonstigen Anlagen des Knaben auf eine ähnliche Förderung zu schließen.

Die Kurve V hat zwei Höhepunkte in Sprechgewandtheit und Handgeschicklichkeit. Dem Beobachter erscheint er als besonders intelligent. Man erwartet noch andere Höhepunkte der Kurve. Daß diese nicht vorhanden sind, erklärt nach dem von J und C Gesagten die Fehlleistungen. Bei diesem Knaben spricht sicher auch noch etwas anderes, Tieferliegendes mit, das durch die Prüfung nicht erfaßt wurde: die Fahrigkeit. Sie mag mit der Aufmerksamkeit auf gleicher Linie liegen, ist aber nicht diese. Zum Tonus gehörend, besteht sie in einem zu geringen Abzielen der rasch verlaufenden Reaktion auf den Effekt, die Leistung. So sind Prüfungs- und Schulleistungen etwas geringer, als man erwartete.

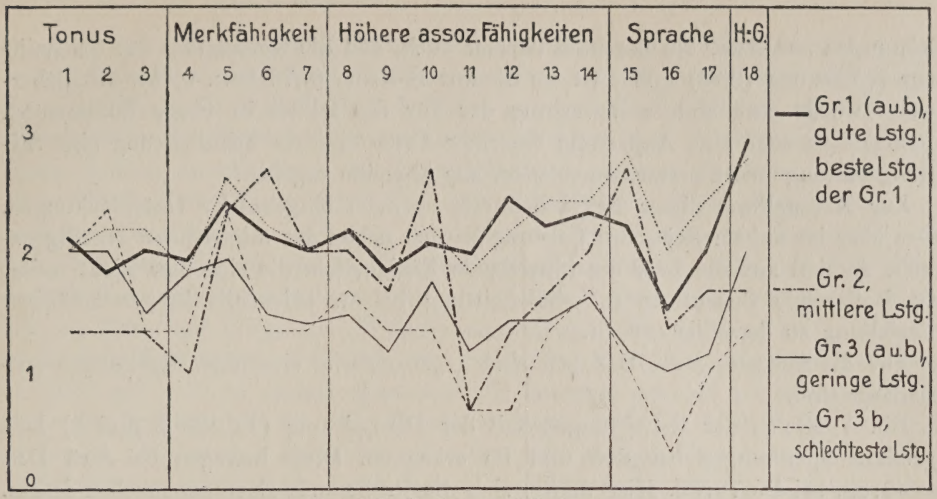
Die Frage der speziell für eine bestimmte Schulleistung erforderlichen Fähigkeiten ist aber erst genügend entschieden, wenn bei einer andersartigen Schulleistung auch spezielle Zusammenhänge als ausschlaggebend nachgewiesen werden können. Grundlegend für diese Untersuchung sind die Tabellen 5—7 zu den Diktatleistungen, die in derselben Weise entstanden wie die Tafeln zu den Rechenleistungen.

Die Tafel 5 betont akustisches Merken (6), sprachliche Auffassung (10), Sprechgewandtheit (15) und Handgeschicklichkeit (18). Auf Tafel 6 verschiebt sich der Schwerpunkt des Gedächtnisses um ein geringes zur visuellen Merkfähigkeit. (Für sich allein mag diese aber nicht ausschlaggebend sein, da in Tafel 7 alle drei Kurven annähernd gleiche Höhe des Gedächtnisses in Test 5 anzeigen.) Dem entspricht auch das stärkere Hervortreten von Form- und Zahlauffassung (8 und 9) (letztere hier wahrscheinlich mit ihrem Anteil als Formauffassung; bei den SN-Untersuchung handelte es sich um Zahlbilder). Alle drei Tafeln heben die auch für das Rechnen bedeutungsvollen 12, 13, 14 (Phantasie, Beobachtungsfähigkeit, Begriffsbildung) hervor, während 11 (konstruktive Kombination) hier nicht so wichtig erscheint (Gruppe 2 auf Tafel 5, Gruppe 1 auf Tafel 7). Ferner fällt der gleichbleibende Stand von 7 (Sinnmerken) auf.

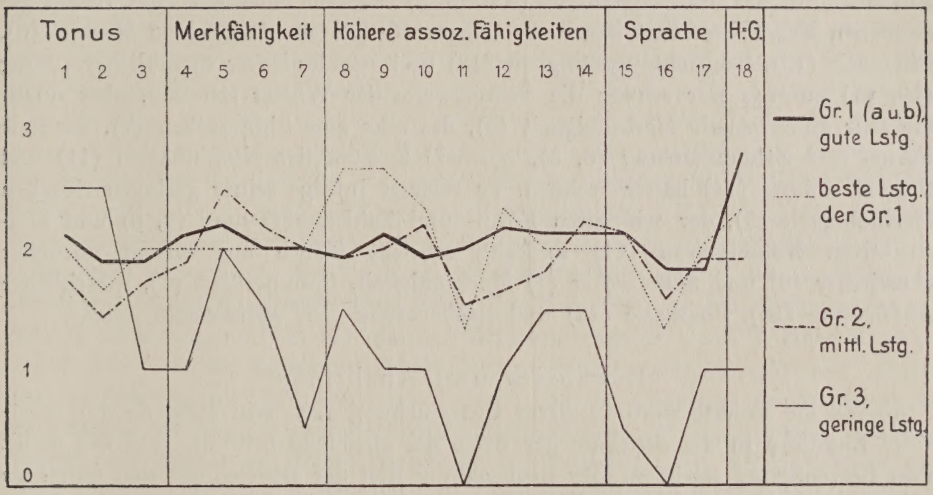
Beim Diktatschreiben im 1. Schuljahr sind also besonders beteiligt: anfangs akustisches Merken, Sinnmerken, sprachliche Auffassung, Sprechgewandtheit, Handgeschicklichkeit, später visuelles und motorisches Merken, Formauffassung, immer Phantasie, Beobachtungsfähigkeit, Begriffsbildung. Letztere sind in ihrem Verhältnis nicht ganz eindeutig bestimmt. Vielleicht ist 12 von diesen am wichtigsten; die Kurven weisen hier die größte Divergenz auf. Möglicherweise scheidet hier der Gedanke der Vertretung aus.

Daß die Vertretungsmöglichkeit einzelner Fähigkeiten in der R-Leistung erkennbar wird, nicht aber in der D-Leistung, mag seinen Grund in der Art der Tests und in deren Beziehung zu den einzelnen Schulleistungen haben. Welche Sachlage würde sich ergeben, wenn man die beiden Tests (12 und 13) auf einzelne Schul-

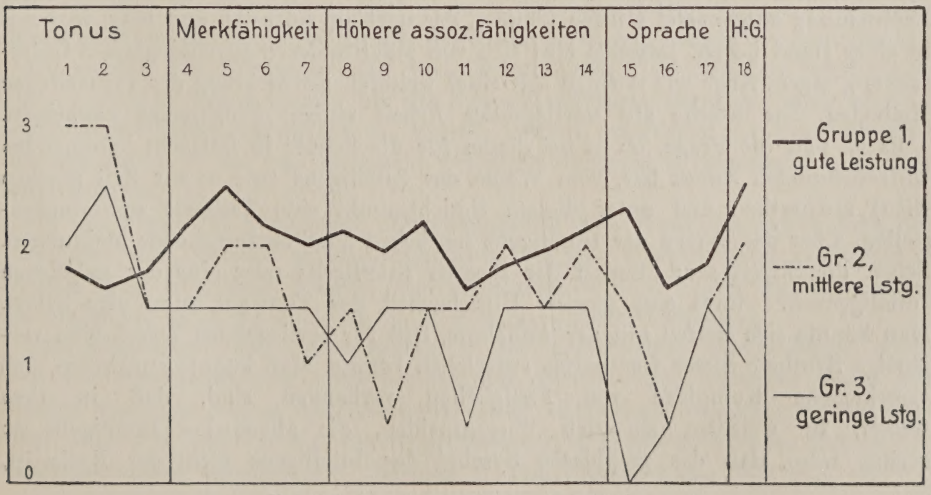
Anteil der untersuchten Fähigkeiten an den Gesamt-D-Leistungen.



Tafel 5. Geringste D-Leistung.



Tafel 6. Beste D-Leistung.



Tafel 7. Durchschnittliche D-Leistung.

leistungen zuspitzte? Zu beachten ist hier auch, daß die Korrelation der SN-Reihe zur R-Leistung (0,90) höher ist als die zur D-Reihe (0,76 bzw. 0,75). Möglicherweise würde eine andere Bewertung der für das Diktat in Frage kommenden Fähigkeiten oder eine Anpassung einzelner Tests an diese Schulleistung eine SN-Rangordnung mit besserer Korrelation zur D-Reihe ergeben.

Zur Klarstellung dieser Frage bedürfte es noch eingehender Untersuchungen. Das aber ist sicher: Bei jeder Leistung wirken neben der allgemeinen Intelligenzhöhe speziell auf die Leistung hinzielende Fähigkeiten, die eine hier nicht weiter zu isolierende Bedeutung für die Leistung haben, jedenfalls in gesetzmäßiger Beziehung zu derselben stehen.

Für die Erhärtung dieses Satzes sind gegensätzliche einseitige Begabungen ausschlaggebend.

Ein Vergleich der R-Leistungen mit der DB-Leistung (Tabelle 2 und 3) läßt größere Spannungen bei Krü und Pe erkennen. Diese betragen bei Krü D:R = 49:80, bei Pe 72:30. Hier müßte sich die Probe aufs Exempel machen lassen. Ein Blick auf die Individualkurven (Tabelle 1) zeigt die Richtigkeit der vorhin gefundenen Ergebnisse. Krü kann mit seinem Mangel an akustischem Merken (6), Phantasie (12), Beobachtungsfähigkeit (13) und vorschulischer sprachlicher Übung (16, 17) anfangs nur schwer die Schreibweise der Wörter erlernen, aber durch die sehr gute visuelle Merkfähigkeit (5), das sehr gute Sinnmerken (7), normale Form- und Zahlauffassung (8, 9), normale konstruktive Kombination (11) und Begriffsbildung (14) besser rechnen. Pe rechnet infolge seiner geringen visuellen Merkfähigkeit (5), der schlechten Form- und Zahlenauffassung (8, 9) und konstruktiven Kombination (11) schlecht, schreibt jedoch auf Grund normaler akustischer (6) und motorischer (4) Merkfähigkeit, Sinnmerkens (7), sprachlicher Auffassung (10), Phantasie (12) und Beobachtung (13) ausreichend richtig.

Rückblick und Ausblick.

So roh die Punktbewertung dieser Untersuchung auch sein mag, sie gibt wertvolle Einblicke in die Struktur der Seele des einzelnen Schülers und hat damit ihre Berechtigung erwiesen. Der Beobachtung und der Beurteilung sind durch sie ein Grad von Sicherheit verliehen, der um so höher ist, je mehr Untersuchung und Beobachtung ausgewertet werden können, der dort am höchsten sein mag, wo beide in einer Hand liegen. Dasselbe läßt sich von jeder anderen psychologischen Untersuchung sagen. Aber wir rechnen mit einer weiteren Entwicklung der vorhandenen Methoden, für welche aus vorliegender Arbeit einige Fingerzeige erwachsen.

Es ist sehr die Frage, ob es bei diesen für die Schule in Betracht kommenden Untersuchungen Zweck hat, vom Wesen der Intelligenz (wie es zur Zeit gesehen wird) auszugehen und unter diesem Gesichtspunkt eine Testserie zusammenzustellen. Über das Wesen der Intelligenz herrschen auseinandergehende Meinungen. Schon die Streitfrage: „Besitzt der Mensch Intelligenz oder eine der möglichen Intelligenzen?“ muß eine gewisse Unsicherheit der Testwahl zur Folge haben. Man könnte sich helfen mit der Annahme, daß für vorliegenden Zweck eine vorläufige Synthese dieser Gegensätze ausreichen könnte. Man könnte annehmen, daß verschiedene Komplexe von Fähigkeiten vorhanden sind, daß in dem Gebiet, in welchem sie sich überschneiden, die allgemeine Intelligenz zu suchen wäre, daß das graphische Symbol der Intelligenz nicht der Kreis ist,

sondern ein unregelmäßiges, individuell verschiedenseitiges Vieleck, von dessen Seiten Dreiecke verschiedener Höhe ausstrahlen, daß die verschiedenen Menschen ihrer Intelligenz nach nicht einfach linear geordnet werden können, sondern verschiedenartige Intelligenzen gleicher Höhe vorhanden sind, Intelligenzen verschiedener Gestalt, verschiedenen Schwerpunktes, aber gleichen Gewichtes. Wäre eine einwandfreie Feststellung einer allgemeinen Intelligenz möglich, dann müßte, von geringen Abweichungen abgesehen, jede Methode zur Intelligenzuntersuchung bei denselben Schülern die gleiche Rangreihe ergeben. Das ist nicht der Fall. Eine weitere Untersuchung derselben Schüler am Beginn des zweiten Schuljahrs (nach Klüver, Stern und Wiegmann, Methodensammlung, Barth, Leipzig 1926) ergab die noch gute Korrelation 0,73 mit der SN-Reihe, aber zwei Abweichungen von + 50 % und — 65 % (linear gemessen). Es konnten von den 10 Aufgaben zwei nicht durchgeführt werden. Die Ergänzung hätte vielleicht die Korrelation etwas verbessert, aber an den Abweichungen nicht mehr viel geändert. Selbst wenn man Entwicklungsverschiebungen in Rechnung setzt, bleiben noch Abweichungen, die nur dadurch zu erklären sind, daß diese Untersuchung sich nicht an genau die gleichen Ausstrahlungen der Intelligenz wendet. Ein Hindernis für unseren Zweck wäre überhaupt die reine formale Auffassung der Intelligenz und der Tests. Wie sehr auch das Inhaltliche mitwirkt, ist oben an den Kurven Dr, J und C gezeigt.

So ist besser bei der Auswahl der Tests das praktische Prinzip in den Vordergrund zu stellen, der jeweilige Zweck ins Auge zu fassen. Es ist das Prinzip, das bei der Berufsauslese bereits mit gutem Erfolge angewandt, in bezug auf die Begabtenauslese, z. B. bei dem Leipziger Verfahren (Band XI und XIII der Päd.-psych. Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins) versucht wird. Die Frage heißt also nicht: „Inwieweit ist der Schüler intelligent?" Sie muß lauten: „Inwieweit ist das Kind schulfähig, fähig, am Unterricht einer bestimmten Schulgattung teilzunehmen?" In der gleichen Richtung liegt es, wenn E. Hopf fordert, „die Testmethode der Eigentümlichkeit der Unterrichtsgebiete anzugleichen". (Zeitschr. f. Päd. Psych. 1927, Heft 4/5 S. 211.) Hieraus folgt für die Wissenschaft die Aufgabe der Analyse grundlegender Schulleistungen der verschiedenen Schulen (woraus sich Sicherung und Verbreitung der Grundlage von Schulreformen ergeben könnten) und der Festlegung von Tests, welche diese formal und inhaltlich erfassen. Auch die Möglichkeit einer je nach den Unterrichtsgebieten zu ändernden Bewertung von Testzusammenhängen aus Testsammlungen könnte erwogen werden.

Da an den Schulleistungen die ganze Persönlichkeit des Schülers beteiligt ist, gilt als weiterer Gesichtspunkt für die Zusammenstellung der Tests, nicht nur die intellektuelle Seite erschließen zu wollen, sondern möglichst die ganze Persönlichkeit, also z. B. die von Rossolimo gewiesene Richtung (Psychologisches Profil) weiterzugehen.

Ob die Frage der häuslichen, außerschulischen Förderung, besonders nach der formalen Seite, in eine experimentell-psychologische Untersuchung eingegliedert werden kann, ist meines Wissens noch nicht erörtert worden. Für die Beurteilung der Begabung eines Schülers ist sie aber außerordentlich wichtig.

Die Möglichkeit, die Untersuchung in den Schulbetrieb einzugliedern, wird, weil der Problemstellung entsprechend, das Idealste sein. Versuche dieser Art wurden von Günther in der Oberklasse einer Hilfsschule angestellt (Hilfsschule 1927, Heft 5 S. 186 ff.). Für die Begabtenauslese ist dieses Prinzip im Hamburger Ausleseverfahren durchgeführt (Zeitschr. f. Päd. Psych. 1925, Heft 6 S. 293 f.).

Sexualpädagogik und erster Biologieunterricht.

Von Joh. Behr.

Es soll versucht werden, in einfacher Form, möglichst losgelöst von subjektiver Einstellung, darzutun, wie die Gegenwartspädagogik auch den Biologieunterricht in die Problematik der geschlechtlichen Erziehung hineinstellt. Es wird hier besonders auf die ersten Jahre der höheren Schule das Augenmerk gerichtet, schon um Beziehungen zum reiferen Volksschulalter herzustellen. Aus der Unterrichtspraxis ist die Darstellung gewachsen; für die Verständigung auch mit dem Elternhaus möchte sie gelten.

Für die Eltern, die den Lehrer nicht nur als Unterrichtstrichter ansehen, sondern sich der alten Weisheit Herbarts bewußt sind, daß es keine Erziehung ohne Unterricht, aber auch keinen Unterricht ohne erziehliche Auswirkung gibt, ist solche Vertiefung ebenso wie für den Lehrer selbst, eine überaus ernste Angelegenheit; ernst nicht nur durch die Beziehung dieses ganzen Fragenkreises zu unserem eigenen körperlichen Werden und Sein, sondern auch durch seine Bedeutung für die innere und äußere Lebensgestaltung, für Lebensgehalt und Menschenglück. Um zur sexuellen Erziehung, ihrer Notwendigkeit und ihren Grenzen, ihrer Zielstellung und Wegweisung eine klare Stellung zu gewinnen, genügt nicht der Hinweis auf die traditionelle Familienerziehung, deren Möglichkeiten und Formen sich besonders unter dem Einflusse des modernen Erwerbslebens, der modernen Städteentwicklung, der Jugendbewegung und anderer Umstellungen der gesamten Umwelt wesentlich gewandelt haben; — genügt auch nicht der Hinweis auf die Erinnerung an die eigene Kindheit als eines zum Urteil über diese Dinge berechtigenden Erfahrungsgebietes, da sich für diese Zeiten eine weitgehende Amnesie[1] hat nachweisen lassen, die uns selbst in der Erinnerung als viel weniger für sexuelle Fragen interessiert, viel „kindlich-unwissender" erscheinen läßt, als es den tatsächlichen Verhältnissen entspricht. Wer für die sexuelle Erziehung seines Kindes eine sicherere Einstellung, wer die Jugend gewinnen will, muß sie in ihrem seelischen Gefüge, ihrer seelischen Triebhaftigkeit und zwangsläufigen Entfaltung kennenzulernen versuchen, muß zu verstehen versuchen auch die Gefahren der Entwicklungsjahre und die Wegweisungen der Sexualpädagogik. Und umfangreich ist die Literatur der letzten zwei Jahrhunderte seit Rousseaus Zeiten, in der ernsthafte Forscher und Schulpädagogen, Eltern und Jugendliche, Geistliche beider Lager und Ärzte Ziel und Weg einer geschlechtlichen Erziehung dargetan haben.

Es sei zu Beginn noch betont, daß es sich auch für die Schule hier nicht um den Schwammbegriff „Aufklärung" handelt, worunter der Laie, dank einer vielfach überspannt-sexualzentrischen Literatur und vereinzelt hemmungslosen pädagogischen Theorie und Praxis bzw. Berichterstattung hierüber, dank einer zum Teil überaus leichtfertigen Theater- und Unterhaltungsliteratur wie rücksichtslosen Plakatkunst, dank zum Teil recht trüber Erfahrungen über das sexuelle Gegenwartsleben, besonders auch weiter Kreise unserer Jugend, dank eines in vielen Beziehungen vom Schlagworttum getragenen Parteikampfes in einer positiven Einstellung der Schule oder eines Lehrers zu dieser ganzen Problematik so etwas wie Nacktkultur von Körper und Geist oder wie Einführung in

[1] Freud, Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. Verlag Deuticke 1915. S. 39.

die Intimitäten des Ehelebens oder wie anschauliche Orientierung der seelisch Unvorbereiteten über die Gefahren der Geschlechtskrankheiten oder sonst etwas Taktloses wittert. Sondern es handelt sich hier um die Erziehung der Jugendlichen (und Erwachsenen!) zu einer Denkart, die in der Keuschheit ihr sittliches Ideal, in der Reinheit des Körpers eine biologisch-ethische Forderung erkennt; es handelt sich um die Entfaltung des Bewußtseins, daß es, um mit Siegert zu sprechen,[1] „trotz allem, was dem Geschlechtsleben Tierisches anhaftet, nichts Reineres, nichts Göttlicheres geben kann als den Trieb, der Mann und Weib zueinanderzieht, daß darum auch nichts so wert sei, so bedeutsam in das Gewand der Sittsamkeit und Keuschheit gekleidet zu werden, wie alles das, was mit diesem Trieb zusammenhängt".

Dient die heute noch vorherrschende traditionelle Erziehung diesem Ziele?

Spätestens etwa mit dem vierten Lebensjahre richtet das Kind an seine Eltern die Frage nach dem Ursprung des menschlichen Lebens. Und in vielen Fällen versagt das Elternhaus schon hier. Es übersieht, daß die rechte Zeit, dem Kinde die seinem Verständnis entsprechende Wahrheit zu sagen, bestimmt gekommen ist, wenn es darnach fragt; es übersieht, daß diese Frage des Kindes aus der Zwangsläufigkeit seiner seelischen Entwicklung herausgewachsen ist. Die wird in diesem Alter gekennzeichnet durch eine nach außen gewandte Realistik (Spranger), durch ein elementares Streben, die Vielheit der gegenständlichen Umwelt und ihres Geschehens kennenzulernen. Es übersieht das Elternhaus auch, daß gerade diese Frage von einem besonderen Interesse getragen wird, das vielleicht mit einer Triebhaftigkeit der ersten Entwicklungsjahre, der durch die Psychoanalyse dargetanen, mit dem fünften Lebensjahre etwa zum Abschluß kommenden infantilen Sexualität[2] in Beziehung gebracht werden kann. Es übersieht das Elternhaus ferner, daß diese für viele so unbequeme, auf das Woher? und Wie? gerichtete Frage sich nicht mit Ablehnung, Märchen, Redensarten und Unklarheit auf längere Dauer überwinden läßt, und daß sie immer dringlicher nach Antwort verlangt, je mehr die Beobachtung der Außenwelt sie dem Kinde nahelegt, je mehr unter dem Einflusse der sich entwickelnden Nervenzentren und innersekretorischen Drüsen sich schon vor dem Einsetzen der eigentlichen Pubertät die männliche und weibliche Eigenart in körperlicher und seelischer Beziehung entwickelt. Gerade bei den Mädchen — und das ist auch für die Schule bedeutsam — beherrscht in Parallele ihrer früh sich kundtuenden biologischen Aufgabe, ihrer gesteigerten und besonders gearteten Gefühlswelt und ihrer lebhafteren Phantasie diese Frage viel mehr das Denken, als das gleichaltriger Knaben. In dieser Beziehung sind Interesseuntersuchungen vorgenommen worden, über die Seeling[3] berichtet: Mädchen- und Knabenklassen einer Großstadtschule reichten unter Verwendung eines Fragekastens an ihre Lehrpersonen schriftlich Fragen ein, die sie gern beantwortet haben wollten. Eine Klasse zwölfjähriger Mädchen gab 49 Fragen ab, wovon sich 26 auf den Ursprung des menschlichen Lebens, auf Menstruation, Schwangerschaft usw. bezogen, während bei gleichaltrigen

[1] Siegert, Was? Wer? Wann? Wie? Teutonia-Verlag 1907. S. 31.

[2] Freud, Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. Verlag Deuticke 1915. S. 37 ff.

[3] Seeling, Reifezeit und sexuelle Aufklärung. Pyramidenverlag 1925. S. 43 ff. Vgl. Beispiele Dr. C. Niedlich: Heilige Wunder. Dürr 1925. S. 13 ff. Lindsey u. Evans, Die Revolution der modernen Jugend.

Knabenklassen Fragen sexueller Art ganz zurücktraten und dafür naturgeschichtliches, astronomisches und politisches Interesse bezeugten. Bei 13- und 14jährigen Kindern dasselbe Bild. Das Beispiel mag das Gesagte illustrieren: das Kind will schon in frühen Jahren wissend werden.

Das Elternhaus aber, das seine vertrauende Frage zurückweist, ihr ausweicht oder sie gar als etwas Unsauberes behandelt, begeht einen schweren pädagogischen Fehler: Es hemmt nicht die auf Erfassung des Tatsachengehalts der Umwelt gerichtete Zielstrebigkeit der kindlichen Natur; es steigert nur durch sein Verhalten den Wissenstrieb des Kindes, hinter das Geheimnis zu kommen. Nach der allgemeinen Erfahrung ist das Kind mit dem sechsten bis neunten Jahre so weit, daß es sich unter vorsichtiger Umgehung der naturgegebenen Berater die Wahrheit aus der Gosse geholt hat, behaftet mit allem Schmutz, den die Eltern von ihres Kindes Seele fernhalten wollten. Es besteht wohl „kein Zweifel, daß die Jugend mehr als früher wissend oder halbwissend ist, noch ehe die Pubertät da ist".[1] Und wir stehen erschrocken, wenn wir gelegentlich erfahren, in welcher Form die Kinder sich die Antwort auf ihre Frage geholt haben in Verschen und Witzchen, Zoten und obszönen Zeichnungen, Formen, die zum Teil auch Eingang in illegale Stammbücher fanden.[2] Die Schuld aber für diese abwegige Form sexueller Berührtheit, besonders eben unter den Mädchen, trifft vorwiegend die berufenen Erzieher. Durch ihre Verfehlung, besonders wenn noch peinliche Verhöre, Strafen usw. diese Vorgänge zum sittlichen Delikt stempeln, ist ein Vorstellungskomplex „überwertig" geworden, der ganz besonders in der sich zwischen die Zeit der infantilen Sexualität und die Pubertät einschiebenden sexuellen Latenzzeit[3] bei normalem Verlauf nicht im entferntesten jene Macht hätte gewinnen können, wenn allenthalben das Geschlechtliche von allem Anfang an in der rechten Weise wie anderes Wissenswerte behandelt worden wäre, wenn ein großer Teil der Erzieher die Kinder hätte aus reinen Quellen schöpfen lassen und ihnen, durch rechtzeitige Maßnahmen dem Übel vorgreifend, ihre Unbefangenheit bewahrt hätte.

Von dieser Gefährdung der kindlichen Seele von der intellektuellen Seite her wird besonders die Phantasie betroffen, die im Sprangerschen Sinne als ein Mittel der Seelenerweiterung auf reinem Boden sich entfalten muß, so aber durch die Gossenaufklärung nur zu leicht die Welt mit einer zwar noch nicht vom sexuellen Empfinden, aber einer eigentlich kindfremden, lüsternen Neugier und Freude am Heimlichen getragenen Einstellung zu sehen lernt. Und von allen Seiten treten ja falsche Erzieher an das mit offenen Sinnen begabte Kind heran: in Gestalt von Altersgenossen, in der eindringlichen Form des Werbebildes, im lüsternen Bild auch mancher von den Familien gehaltenen Zeitschrift, in Postkartenbildern mehr oder weniger künstlerischen Gepräges, in Kunstausstellungen, im Anzeigenteil mancher Zeitschriften usw. Und Dinge, an denen der Erwachsene gleichgültig vorübergeht, üben auf das Kind mit noch ungefestigten Grundsätzen,

[1] Seeling, Reifezeit und sexuelle Aufklärung. 1925. S. 44. Timmerding, Sexuelle Erziehung in Handb. d. Sexualw. v. Marcuse. S. 110.

[2] Seeling, Reifezeit und sexuelle Aufklärung. 1925. S. 57 ff.

[3] Freud, Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. Verlag Deuticke 1915. W. Nap, Die infantile Sexualität, S. 37 und „Psychoanalyse" in Marcuse, Handb. d. Sexualwissensch. Vgl. hierzu auch Seeling a. a. O. S. 13, 36, 39.

größerer Sinnenschärfe und reizbarer Phantasie tiefe Wirkung aus. Die Gefahr der Verseuchung kindlicher Phantasie ist unter dem Einflusse, besonders des Großstadtlebens gegen früher, aber erheblich größer, der erziehliche Einfluß der Großstadtfamilie aber geringer geworden.

Nur zu leicht ist mit solcher Abwegigkeit der psychischen Entwicklung des Kindes aber die Verführung zur Selbstbefriedigung verbunden, einer absichtlichen Reizung der Geschlechtsorgane, z. B. auf dem Klosett, beim Sitzen, an den Kletterstangen, nachts im Bett. Oft ist sie bei unzweckmäßiger Lebensweise und Kleidung,[1] Unsauberkeit der Sexualorgane, besonders bei Anwesenheit des so häufigen Mademeuons (Oxyuris) aus dem eigenen Körperempfinden heraus entwickelt. Die der Selbstreizung folgende Ermattung übertäubt, auf einige Zeit wenigstens, die zwingenden Reize der Schleimhäute; aber die reaktive Abwehr wird bei Nichtbeachtung durch die Eltern leicht habituell. Meist aber wird die Anregung zur Onanie von außen her übernommen.[2] Und wenn sie auch anfangs ohne Genuß oder wenigstens ohne emotive Vorstellungen nur der Heimlichkeit und Neuheit wegen geübt wird, wird durch sie die sexuelle Triebhaftigkeit, die Entwicklung der Sexualreife weit vor der Zeit gefördert.[2] Wohl kann man Zurückhaltung üben gegen Dr. Curt Niedlichs Behauptung,[3] daß man mit der Tatsache der Selbstreizung im Alter von 9—12 Jahren im allgemeinen als vorhanden rechnen könne, und daß es für den Jugendlichen nur eine Frage, eine Not gebe, die geschlechtliche;[4] aber es muß doch nach dem vorsichtigen Urteil z. B. der Ärzte Kronfeld und Rogge[5] mit einer weitgehenden Verbreitung selbst einer präpuberalen Onanie beider Geschlechter gerechnet werden, damit aber auch mit der physiologischen Vorentwicklung und einer dem Aufbau von ethischen Schutzhemmungen voraufeilenden sexuellen Triebhaftigkeit. Die Schrift „Die Revolution der modernen Jugend" von Ben Lindsay,[6] einem Arzt, der es durch Verschwiegenheit erreichte, sich das Vertrauen beichtender Kinder zu erringen, spricht eine erschütternde Sprache. Und so kommt, wenn wir

[1] Maßnahmen der hygienischen Therapie s. z. B. Hirschfeld, Sexualpathologie. 1921. S. 166 ff.

[2] Vgl. Meirowski u. Neißer, Eine neue sex. Statistik. Tabellen S. 6 (über 50%). Prof. Herzen, Wissenschaft u. Sittlichkeit. 1901. S. 9 ff.

[3] Dr. C. Niedlich, Heilige Wunder. S. 12. Vgl. aber Dr. Hirschfeld, Sexualpathologie, S. 131, Verbreitung u. Häufigkeit der Ipsation, die dort in Übereinstimmung mit Rohleder, Die Masturbation 1899, Julian Marcuse, Meirowski, Schularzt Dükes, Seerley, Steckel und ferner Meirowski u. Neißer, Eine neue sexuelle Statistik, S. 6 u. a. auf mindestens 90% aller Jugendlichen geschätzt wird. Hauptjahre 12.—15. Lebensjahr mit gleichmäßiger Verbreitung in beiden Geschlechtern. (Genaueres über die betroffenen Altersstufen s. dort.) Vgl. auch Freud, Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie S. 81 (Leitzonen bei Mann u. Weib).

[4] Vgl. aber dazu Közle, Reins Enzyklopäd. Handbuch d. Pädag. II, S. 267, Der höchst komplizierte Erscheinungskomplex des erwachenden Geschlechtstriebes, der den Angelpunkt bildet, um den sich die Gestaltung des ganzen Menschen während der Pubertätszeit dreht.

[5] Handbuch der Sexualwissensch. v. Marcuse. S. 328. Vgl. dazu Anm. S. 2.

[6] Lindsey u. Evans, Die Revolution der modernen Jugend. Vgl. auch: Neue preuß. Lehrerzeitung v. 24. V. 24. Brief einer Zwanzigjährigen. Weil, Sexualreform u. Sexualwissenschaft; Meirowski u. Neißer, Eine neue sexuelle Statistik.

das alles nochmals überblicken, auf diese Weise vielfach die Jugend und schon im präpuberalen Alter zu einer verwerfenden Gesamteinstellung gegenüber allem Geschlechtlichen, weil es ihr, wo sie Fühlung mit ihm gewann, fast stets entwürdigt worden ist; sie kommt vor den naturgegebenen Beratern zu einem Geheimnis, das es wegen seines häßlichen Gewandes als Unrecht empfindet, das zum Erröten zwingt; sie kommt zu Schuld- und Minderwertigkeitsgefühlen um so mehr, als in der sittlichen Entwicklung die suggestive Moral durch einsetzende Selbstkontrolle und autonome Moral abgelöst wird; sie kommt „zum Bewußtsein eines deprimierenden Doppellebens, resultierend aus dem von den Vertretern des äußeren Sittenkodex geheimgehaltenen (tatsächlichen oder geglaubten. D. Verf.) Verfehlungen",[1] und sie sieht zu leicht auch das Eheleben der Eltern, die noch so vorsichtige Behandlung des Sexualproblems in der Schule im Lichte dieses entheiligten Vorstellungskomplexes. Ein starkes daraus entspringendes und so nicht immer als sittlich aufzufassendes Schamempfinden hindert nun viele Kinder wiederum, die erlösende Frage zu tun, die sie früher so unbefangen und vertrauensvoll an die Eltern richteten. Aber sie wenden sich in ihren Nöten an andere Personen ihres Vertrauens, Altersgenossen, Dienstboten usw. Aber nun von den Eltern darüber zur Rede gestellt — es kann sich hierbei um ernsthafte Probleme, z. B. aus der Schulbehandlung sich ergebende Fragen handeln —, sinken sie in Tränen zusammen in falschem Schuldbewußtsein und schämen sich, um Worte Luthers anzudeuten, wo sie sich nicht schämen sollten. Mit Erschrecken erkennt dann ein sorgsam beobachtendes Elternhaus, daß das Vertrauen des Kindes zu ihm trotz allem von Liebe getragenen Familienzusammenhaltes erschüttert ist, daß die Grundlage aller Erziehung brüchig geworden oder gar schon zerbrochen ist, zerbrochen in einer Zeit, in der das Kind im Sturm und Drang einsetzender Reifezeit mit ihrer Bedeutung für die Charakterbildung, für die Entfaltung der sittlichen Grundsätze und des Willenlebens der starken Leitung am meisten bedarf, zerbrochen durch die Schuld der Eltern, die das Kind das Heiligste der Natur in Reinheit hätten schauen lassen können, aber dem Zufall überließen, es die Antwort im Schmutz der Gosse finden zu lassen. Und nur zu leicht werfen nun unbedachte Eltern auf der Suche nach dem Schuldigen den Vorwurf auf die Schule, die gerade in allem Ernste solchen Nebeneinflüssen zu begegnen suchte, soweit sie hier überhaupt etwas zu tun in der Lage ist. Die heutige Jugendbewegung bedeutet aber bei allem idealen Gehalt in der Emanzipation von Elternhaus und Schule ein bedeutsames Menetekel an alle die, denen die Erneuerung der deutschen Familie am Herzen liegt; sie ist ein Ausdruck auch des Kampfes und der Selbsthilfe einer sich in ihrem Ethisierungswillen verlassen fühlenden Jugend; aber eben schon mehr ein Heil- als ein Vorbeugungsmittel.

Noch andere Tatsachen der Jugendpsyche fordern eine bewußte sexuelle Erziehung im Vorreifealter: Tatsachen der Gefühls- und Willensentwicklung. Die seelische Entfaltung in der Pubertätszeit tritt in einer fortschreitenden Ethisierung des Jugendlichen in Erscheinung; aber der Weg von der sittlichen Indifferenz der ersten Kindheit bzw. der im wesentlichen auf Nachahmung

[1] Kolb, Die sittliche Entwicklung der heranwachsenden Jugend im Lichte der exakten Forschung. S. 65. Seeling, Reifezeit u. sexuelle Aufkl. S. 28.

und Suggestion gegründeten Moral der Pubertät bis zur Höhe den Reifenden frei aus sich selbst heraus verpflichtender, von ihm objektiv gewerteter moralischer Grundsätze ist nicht stetig ansteigend. Der Pubeszent durchläuft eine schwere Zeit, deren geistige Grundeinstellung die Verneinung, die Loslösung von aller erzwungenen Maßgeblichkeit ist, eine Zeit der inneren Unausgeglichenheit und des Zweifels an aller bisher ohne Nachprüfung übernommenen traditionellen Moral, einer Zeit „der Zersplitterung des religiösen und ethischen Gesamtbewußtseins",[1] und doch eine Bewegung der inneren Hochbildung und inneren Erneuerung des Menschentums, in der sich die jugendliche Seele freizumachen versucht von allem Ballast dessen, was ihr unwahrhaftig und überwunden und ihrer eigenen Entfaltung als hemmend erscheint. Nicht der kritisch gewordene Intellekt ist Ursache dieser Revolution; sie ist eine regelmäßige Entwicklungserscheinung der Reifezeit. Ihre positive Seite ist nach Ziehen eine gegen die vorhergehenden Jahre gesteigerte Entfaltung „derjenigen Gefühlsbetonungen, die zusammengefaßt den usuellen[2] Charakter ergeben". Doch ist die Haltung der Reifenden, ehe sie zur Prinzipienmoral der Jugend und von da zur freien, eignen moralischen Einstellung gelangt, durchaus noch ungefestigt, schwankend und zunächst auch anlehnungsbedürftig, allerdings „nicht an zwangsmäßig gesetzte Autorität, sondern an einen ethischen Garanten", der als durch und durch wahrhaftiger Mensch das volle Vertrauen des Reifenden in allen seinen Nöten besitzt.

In engster Beziehung zu dieser Entwicklung der ethischen Gefühlsrichtungen als Charakterinhalt steht die Höherbildung und Festigung des Willens. Von der triebhaften Handlung will die Erziehung, will auch die Zielstrebigkeit der Eigenentwicklung zur Selbstbestimmung gelangen, zur Selbstbestimmung nach Grundsätzen, gewachsen aus der eigenen Überzeugung und getragen von wahren, nicht vorgetäuschten oder gar erlogenen Gefühlen. Aber auch dieses Fortschreiten zur wertenden Selbstbestimmung führt durch eine Zeit der Unsicherheit und der Zersplitterung, des Auslaufs zur sittlichen Handlung und des Rückfalls ins Triebhafte, Unbeherrschte. Noch fehlen ja dem selbstbewußt Aufstrebenden die festen Grundsätze. Und es entscheidet sich wesentlich schon in dieser Krise, ob weiterhin Triebhaftigkeit den Menschen vorwiegend leitet, oder ob es sich über die Linie zum individualistischen Selbstgenuß erhebt zur Selbstbeherrschung, zur Unterwerfung des Trieblebens, zur Auslösung der Willensentscheide durch autonom verpflichtende Grundsätze. Es ist nur zu natürlich, daß gerade im Bereiche eines der stärksten und neu in die Erscheinung tretenden Triebes, wie es der Sexualtrieb für den Reifenden ist, die Gefahr der Triebwucherung und Triebverirrung groß ist, um so größer, als die bewußte Anpassung der sexuellen Erziehung an die Gegenwartsverhältnisse vom Erziehertum fast allenthalben beiseite gelassen und die Entwicklung der seelischen Hemmungen im Kinde gegen die verführenden Einflüsse der Umwelt mehr oder weniger dem Zufall überlassen wird, dem Zufall überlassen trotz aller Mah-

[1] Seeling, Reifezeit u. sexuelle Aufkl. S. 23. Charlotte Bühler, Das Seelenleben der Jugendlichen. 1923. Kolb, Die sittl. Entw. d. heranwachsenden Jugend. S. 64ff.

[2] Usueller, Charakter als Gesamtheit der ethischen Gefühlsbetonungen des täglichen Handelns, wie sie das praktische Leben verlangt. (Vgl. Seeling 27.)

nung, die seit Rousseaus Zeit[1] nicht verhallen will und erst in den Kriegsjahren besonders durch den Gouverneur von Belgien Frh. v. Bissing und die ihm verbündete Ärzte- und Erzieherschaft aller Art eindringlich zu uns sprach,[2] dem Zufall überlassen, obwohl ein Versagen des Individuums sich nirgends so verhängnisvoll auswirkt, wie gerade auf diesem Gebiete. Es muß hier davon abgesehen werden, die körperlichen Folgen der frühzeitigen Triebverirrung und eines allzu frühen Geschlechtsverkehrs darzutun. Es soll auch nur angedeutet werden, daß ein auch nur gedankliches Versagen auf diesem Gebiete die Erhebung unserer Jugend zur wirklichen, innerlichen Moral im allgemeinen gefährdet, weil in diesem Alter entsprechend der Stärke jener Triebhaftigkeit die geschlechtliche Moral im großen und ganzen als die Moral an sich und alle andere Moral gering gewertet wird, wenn die Kraft hier versagt.[3] Viele gerade der besterzogenen und behüteten, der wertvollsten und nachdenklichsten Kinder werden in dieser kritischen Zeit an allen Idealen irre, die Fähigkeit zur Moral im allgemeinen droht ihnen zu sinken, weil sie den Dualismus zwischen Erziehung und Eigennatur am stärksten und schwersten empfinden. In harten Kämpfen aber erhebt sich nur ein Bruchteil unserer Jugend zur wirklichen Moral.

Und in ähnlicher Weise gefährdet die Triebwucherung auf sexuellem Gebiete die gesamte Willensentwicklung der Jugend. Aus dem Gefühle des Alleingelassenseins, das gerade wiederum am leichtesten die fürsorglichst behandelten Kinder befällt, aus dem vergeblichen Anlaufe zu beherrschterem Tun, zu reinerem Denken, aus dem Gefühl oft tatsächlich nur geglaubten Unrechts gegenüber dem Urteil der Erzieherwelt — es fehlt ja noch der rechte Maßstab, die eigene gefestigte Stellung zur Eigenbeurteilung — resultiert vielfach ein Empfinden der Ohnmacht, entwickeln sich häufig Minderwertigkeitsgefühle und Depressionserscheinungen. Die Reife bringt dann für so manche die Krisis; das plötzliche Versagen auch in der Arbeit, ein schwerer Vorwurf für die berufenen Erzieher. Die Stärke und der Gehalt der gegenwärtigen Jugendbewegung aber kann ein schwacher Maßstab auch dieses Verlassenheitsgefühls der Jugend und

[1] Vgl. auch Thalhofer, Die sexuelle Pädag. bei den Philanthropen. 1907. Stellungnahme der Ärzte besonders seit Gründung der Deutschen Gesellschaft zur Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten. 1902. (Flugbl. u. Flugschriften.) Kundgebung d. deutschen Frauen unter Führung von Frau Biber-Böhm. Berlin 1894. Am Lebensquell, herausgegeben vom Dürerbund. (Volksausgabe „Wie sage ich's meinem Kinde?") Bund für Mutterschutz. Vortrag Marcuse, „Die geschlechtliche Aufklärung d. Jugend". 1905. Stellungnahme d. Lehrer bes. seit d. Vortrag von H. L. Koester, Das Geschlechtliche im Unterricht und in der Jugendlektüre, Wunderlich, Leipzig 1903, der Lehrerinnen seit der Generalversammlung der preußischen Volksschullehrerinnen in Kassel 1904. Vortrag Stelter, „Die Volksschule im Kampfe gegen die Unsittlichkeit". Internationaler Kongreß für Schulhygiene. Nürnberg 1904 (Dr. Schüsching, Otto Blom, Dr. Epstein, Pluchor) u. Stellungnahme des Deutschen Ausschusses für Erz. u. Unterr. Vgl. auch Messer, Die freideutsche Jugendbewegung. Ihr Verlauf von 1913—1922. Langensalza 1922. H. Blüher, Der Wandervogel. Geschichte einer Jugendbewegung u. a. Prien 1918.

[2] Antrag des ehemaligen Gouverneurs v. Belgien Frh. v. Bissing im preuß. Herrenhause 1915. (Wortlaut u. Dr. Hemmerle, Streifzüge.) Vgl. auch Antrag Münsterberg im preuß. Abgeordnetenhause 4. 5. 14. Desgl. Schriften von Meirowski, Neißer, Chotzen, Flachs, Weil (Bericht über die I. internationale Tagung für Sexualreform).

[3] Vgl. hierzu Dr. C. Niedlich, Heilige Wunder. S. 18ff.

ihres Willens zur Selbsterziehung sein,[1] eine bedeutsame Warnung aber auch für das gegenwärtige Erziehertum.

Verderblich wie für den einzelnen sind die Folgen fehlender Sexualerziehung auch für die Volksgemeinschaft. Das Versagen des Individuums muß sich ja im Gemeinschaftsleben ebenso auswirken, wie es dort Intellekt und Gefühlsleben vergiftet, Selbstvertrauen und Willenskraft, Selbstbewußtsein und Menschenglaube erschüttern, die Charakterbildung hemmt. Das bedeutet letzten Endes mitwirken an der Zersetzung der Familie als Keimzelle des Staates und Träger der Volksgesundheit, das heißt die Aufrichtigkeit der Moral, die Entstehung wirklicher Volksgemeinschaft und Herzenskultur mit unterbinden helfen. Vielleicht hat Dr. C. Niedlich recht, wenn er sagt, daß die Erkennungsprobe aller Sittlichkeit eines Volkes seine Stellung zum Geschlechtstriebe ist. Die Vorbereitung des Geschlechtlichen aber soll einem Volke, dem einst die Zeugungsrune die hehrste war, heilig Land, Ausdruck eines Innerlichsten bleiben. So ist hier eine Kulturaufgabe voll schwerster Verantwortung, der sich jedes Erziehertum, jede Sozialpädagogik voll bewußt sein sollte.[2] Und es ist eine weibliche Stimme, Else Sander,[3] die das größere Anrecht des Mädchens auf sexuelle Erziehung dartut und, verstehe ich sie recht, auch Käte Sturmfels,[4] wenn sie sagt: Die Mütter sind die Quelle der Volkskraft; sie waren, auch in Güte und Härte, jedenfalls mit dem richtigen Instinkt, Hüterinnen der Geschlechtlichkeit. Ohne sie wären alle unsere Hoffnungen dahin."

Die Macht der Tatsachen in Jugendentwicklung und Jugendnot, die weitgehende innere und äußere Loslösung der Jugend vom heutigen Erziehertume, die Auswirkung der bisherigen Unterlassung auf Volksgesundheit und Volkskultur, sie erzwingen eine bewußte, früh einsetzende sexuelle Erziehung. „Verderbter Trieb, kranker Wille wirken Unheil." „Die Not der Zeit ist es, die dem naturfrohen Evangelium Rousseaus und der Philanthropen den Weg bereitet." Denn nicht seit gestern erschallt der Mahnruf so vieler, die sich der Jugend und dem Volke gegenüber verantwortlich fühlen, Ärzte, Schulmänner, Geistliche, Eltern und der Jugend selbst. Zuvörderst Luther, wenn er in der Kirchenpostille § 308 sagt: „Wäre wohl not, daß jedermann wohl davon wüßte und unterrichtet wäre, sonder-

[1] H. Blüher, Der Wandervogel. Geschichte einer Jugendbewegung. Prien 1919. Messer, Die freideutsche Jugendbewegung. Ihr Verlauf von 1913—1922. Schomburg, Der Wandervogel, seine Freunde und seine Gegner. Zwißler 1917. Bondy, Die proletarische Jugendbewegung. Hamburg 1922. Neue preuß. Lehrerzeitung 15. 5. 24. Brief einer Zwanzigjährigen. Fischer. Sammlung jugendkundl. Beobachtungen. Zeitschr. f. exp. Päd. XX. 1919. S. 82. Marcuse, Handb. der Sexualwissenschaft (Schultz-Henke, Jugendbewegung). Charl. Bühler, Zwei Mädchentagebücher. 1927. — Zwei Knabentagebücher. 1925. Dr. Liertz, Wanderungen durch das gesunde u. kranke Seelenleben, das. Kap. „Onanie".

[2] Dr. Niedlich, Heilige Wunder. S. 22 ff. Dr. Siebert, Nationale Erziehung u. sexuelle Aufklärung. Dr. Brennecke, Freiheit! Ein offenes Wort zur sexuellen Frage an Deutschlands Jugend. 1907. Wissen u. Wollen. Käthe Sturmfels, Geschlechtl. Erziehung. Prof. Verweyen, Der soziale Mensch und seine Grundfragen. München 1914 (das Kap. „Soziologie der Moral"). Zur Neuordnung des höheren Schulwesens in Sachsen. Denkschr. des Ministeriums für Volksbildung. 1926. S. 129 ff. u. a.

[3] Elsa Sander, Lebenskunde. Vorwort. 3. Aufl.

[4] Käthe Sturmfels, Geschlechtliche Erziehung. S. 16.

lich die Jugend." Wenn die zahlreichen Vertreter solcher Meinung in ihren Anschauungen über das Wie? zum Teil weit auseinanderweichen, in der Anerkennung der Notwendigkeit einer früh einsetzenden sexuellen Erziehung, eines rechtzeitig zugreifenden ethischen Aufbaus auch in dieser Richtung sind sie sich einig. Es ist die bewußte geschlechtliche Erziehung nur ein Teil, und zwar ein bedeutungsvollster Teil der allgemeinen Erziehungspflicht. Und das Problem heißt nicht, trotz aller bedauerlicherweise noch bestehenden Widerstände: Sexuelle Erziehung oder nicht?, sondern: Wollt ihr die Jugend hier im Stiche lassen in ihrem ethischen Werden, im Kampf um Reinheit und Keuschheit des Sinnes und Körpers, oder wollt ihr den Ringenden zur Seite stehen als Männer und Frauen ihres Vertrauens?

Das berührt die Frage nach den Erzieherpersönlichkeiten: das Wesentliche ist die geschlechtliche Erziehung als Gesamterfassung des Jugendlichen, seine bewußte Hinführung zu einer bestimmten, edlen Denkart, eines ihrer Mittel aber nur das in seiner sittlichen Natur oft überschätzte Wissen, das, was als sogenannte „Aufklärung" in manchen Köpfen verwirrend spukt. Daraus ergibt sich schon: das Schwergewicht auch der sexuellen Erziehung liegt im Elternhause, muß dort bleiben, wenn die Familie Keimzelle der seelischen Wiedergeburt eines Volkes sein und werden will, muß dort bleiben, wenn die Erziehung von früher Kindheit an in regelmäßiger Form die Veredelung dieses stärksten der menschlichen Triebe leiten will und der Notwendigkeit zu möglichst individueller Einwirkung entsprochen werden soll. Das Schwergewicht der schulischen Beeinflussung aber liegt im allgemeinen in der Übermittlung des deutschen Kulturgutes vorwiegend auf dem Wege des Unterrichts, der Wissensvermittlung bzw. der formalen Schulung der Kräfte zur wirtschaftlichen und kulturellen Ertüchtigung. Trotzdem sind das Gemeinschaftsleben der Schule und ihre wie eine eventuelle ärztliche und geistliche Unterweisung starke Erziehungsfaktoren. Wie Schulmänner über die Schule als Erziehungsstätte denken, sei Sache für sich; es soll hier nur soviel von ihrer erziehlichen Wirkung hervorgehoben sein, als auch die selbstbewußteste, die erzieherische Aufgabe der Schule einengende Familie zugeben muß. Und es ist selbst bei solcher Einstellung das Recht und die unabweisbare Pflicht aller dieser vom Leben gestellten Miterzieher, daß sie sich Rechenschaft über die erziehlichen Auswirkungen ihrer Tätigkeit ablegen.

Da aber eine rechte, nicht an der Oberfläche haftende Sexualerziehung ebenso wie ihr Versagen sich im Gemeinschaftsleben auswirken muß, erwächst der Schule, die in bezug auf die Erziehung zur sozialen Denkweise ihrer ganzen Struktur nach ergänzend zur Familienerziehung tritt, in der Berücksichtigung dieser ganzen Problematik eine direkte Aufgabe von nationaler Bedeutung. Die Schule wird sich von einer Überspannung des Erziehungsprinzips fernhalten; sie wird sich bewußt sein, daß die Massenbelehrung besonderen pädagogischen Takt und weitgehende Stoffbeschränkung fordert; aber sie darf sich ihrer Pflicht nicht entziehen, ohne sich an der bestehenden sexuell-moralischen Abwärtsentwicklung eines beängstigenden Teils, besonders unserer Großstadtjugend, deren Tatsache auch das bestbewahrte Kind auf Schritt und Tritt gefährdet, mitschuldig zu machen. In dieser Beziehung werden besonders dem Religionsunterricht, dem Gesinnungsunterricht im allgemeinen, auch dem der Kirche, bedeutsame Aufgaben

zuerteilt. Es ist bezeichnend, daß gerade die vom Bunde für deutsche Kirche in der Reihe „Wegweiser zum Religionsunterrichte" von Dr. C. Niedlich herausgegebenen Schrift „Heilige Wunder", wie auch z. B. das vom Dürerbunde herausgegebene Büchlein „Wie sage ich's meinem Kinde?" neben dem Unterrichte in deutscher Geistesgeschichte die geschlechtliche Erziehung besonders dem Religionsunterrichte anvertrauen möchten und daß auch katholischerseits der von der Kirchenbehörde mit der Abhaltung sexualpädagogischer Kurse beauftragte Dr. Liertz[1] dieses Gebiet als ein pastoral-medizinisches Grenzgebiet für die Seelsorge in Anspruch nimmt.[2]

(Fortsetzung folgt.)

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Methoden der Untersuchung in den Instituten für Jugendkunde in den Vereinigten Staaten.

Die Bewegung der Institute für Jugendkunde ist neu und muß um ihre Anerkennung kämpfen. Die älteste „child guidance clinic" ist noch keine zwanzig Jahre alt. Die ursprüngliche Idee der „child guidance clinics" ist Dr. Adolf Meyer (Baltimore), Dr. William White (Washington), Dr. Thomas Salmon und andern Psychiatern zu verdanken. Dr. William Healy (jetzt Boston) hat 1909 in Chicago (zehn Jahre nach der Gründung des ersten Jugendgerichts 1899) die erste „child guidance clinic" in Verbindung mit dem Jugendgericht geleitet. (Damals das „Juvenile Psychopathic Institute", heute „Institute for juvenile research".)

1921 entschloß sich der Commenwealth Fund (New York) — überzeugt von der Dringlichkeit und Wichtigkeit der Verhütung jugendlicher Verwahrlosung — zu der Verbreitung der Institute für Jugendkunde und organisierte und finanzierte ein fünfjähriges Demonstrationsprogramm in verschiedenen großen Städten. Dieser Plan schloß die Ausbildung der psychiatrischen Sozialarbeiter ein, die besondere Ausbildung der Schulpflegerinnen und die Einrichtung der Institute für Jugendkunde. Bis dahin hatten in den U. S. A. alle Einrichtungen für Gesundheitsfürsorge, Erziehungsfürsorge und allgemeine, soziale Fürsorge getrennt und ohne Zusammenhang gearbeitet, wie Dr. Truitt (Baltimore) einmal gesagt hat: „Jede Organisation beschäftigte sich nur mit einem Teil des Kindes, sah in ihm entweder einen Charakter, der erzogen, einen physischen Organismus, der geschützt, einen Hilfsbedürftigen, der unterstützt, oder einen Rechtsbrecher, der gestraft werden mußte." —

Hier entschließt man sich im Institut für Jugendkunde zur mutigen Zusammenfassung der Mediziner, Psychiater, Psychologen und Sozialarbeiter, die auf gleicher Basis ihre Kraft in den Dienst der einen großen Aufgabe, der Verhütung der Jugendverwahrlosung, stellen sollen.

---

[1] Dr. Liertz, Wanderungen durch das gesunde und kranke Seelenleben.

[2] Vgl. auch Chotzen, Sexualleben und Erziehung. S. 24 u. a. Dr. Niedlich, Heilige Wunder. Pastor Witte in „Die sexuelle Aufklärung der Jugend" II. Standpunkt des Seelsorgers. S. 18—22.

Die Kinder, die in die Institute oder „child guidance clinics" kommen, sind im Alter zwischen 3 und 17 Jahren. Sie kommen auf Veranlassung der Eltern, Schulen und Wohlfahrtsorganisationen wegen der Ungezogenheiten, der schlechten Angewohnheiten, merkwürdigen Charaktereigentümlichkeiten, auf die man aufmerksam geworden ist. — All das sind Anzeichen für einen Mißklang. Wenn ein Kind stiehlt, so kann das 100 verschiedene Ursachen haben, sowohl in der Person des Kindes wie in seiner Umgebung. Wir können nicht Symptome wie Stehlen oder Lügen oder Fortlaufen bekämpfen, ohne die Ursachen zu kennen, ebensowenig wie ein Arzt Fieber behandeln würde. Die Institute für Jugendkunde versuchen die Gesamtpersönlichkeit des Kindes zu erfassen, die seelische, körperliche oder soziale Ursache der Nicht-Einpassung festzustellen und dementsprechend eine Behandlung einzuleiten.

Aufgabe der Institute ist aber nicht allein, das Kind zu verstehen, sondern ebenso seine Erzieher, Eltern und Lehrer, und die Arbeit mit ihnen aufzunehmen, wenn man dem „sozial kranken" Kinde wirklich helfen will. In vielen Fällen ist die unglückliche und verkehrte Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern die eigentliche Ursache der Nichteinpassung!

Dr. Lowry (New York) spricht von drei Gruppen von Kindern, die eigentlich der Institute bedürften.

1. Alle Kinder, die in Pflegefamilien oder Anstalten aufwachsen. Die Tatsache, daß ihre Familie zerrüttet ist oder für sie nicht existiert, bedeutet ein seelisches Problem für jedes dieser Kinder.

2. Alle intellektuell unter- oder überdurchschnittlichen Kinder. Es handelt sich darum, sie zu erkennen und ein entsprechendes Erziehungsmilieu zu schaffen; dies einmal wegen der ökonomischen Nutzbarmachung ihrer Fähigkeiten und wegen des Schutzes ihres besonderen Gefahren ausgesetzten seelischen Gleichgewichts.

3. Alle „schwierigen Kinder", deren Benehmen zu Konflikten mit Schule, Haus und Gesetz geführt hat.

Während aus der ersten und zweiten Gruppe nur gelegentlich Kinder unter die Obhut der „clinics" gebracht werden, sind es vor allem die „schwierigen" Kinder, die gemeldet, untersucht und behandelt werden. Die Institute für Jugendkunde legen großen Wert darauf, möglichst die Kinder frühzeitig zu erfassen, ehe es zu einem jugendgerichtlichen resp. vormundschaftsgerichtlichen Eingreifen kommen muß, und die Behandlung innerhalb der Familie durchzuführen. Die Grundidee also ist die der vorbeugenden Fürsorge, Erhaltung des Individuums in der gegebenen Situation und seine Kräftigung, um ihr erfolgreich zu begegnen! In dem „schwierigen" Kind soll schon die Tendenz zu einem späteren Konflikt erkannt und behandelt werden zu einer Zeit, wo dies reibungslos in der Gemeinschaft möglich ist.

Die Untersuchung setzt sich zusammen aus: der ärztlich-medizinischen, psychiatrischen, psychologischen und sozialen Untersuchung.

Jedes Kind, das in die „clinic" kommt, wird körperlich untersucht, und die Behandlung aller gefundenen Defekte wird umgehend eingeleitet. Zeitlich hiervon getrennt und unabhängig wird jedes Kind dem Psychologen vorgestellt, der den Intelligenzgrad (gewöhnlich nach Stanford-Binet) festgestellt. Die Aufgabe des

Psychologen ist es ferner, die besonderen Interessen und evtl. verdrängten Wirkungsmöglichkeiten des Kindes zu entdecken, die bei der mit dem gefühlsmäßig belasteten Konflikt beschäftigten psychiatrischen Untersuchung nicht zum Vorschein kommen würden.

Die Aufgabe des psychiatrischen Sozialarbeiters ist es, eine ausführliche Familiengeschichte aufzunehmen. Für das in Betracht kommende Kind handelt es sich um eine möglichst genaue Aufstellung der körperlichen und psychischen Entwicklung, der angewandten Erziehungsmaßnahmen und ihrer Wirkungen, der besonderen Interessen, der Art der Spiele und des Verhältnisses zu andern Kindern. Besonderer Wert wird auf die Familienbeziehungen gelegt, und hierzu werden evtl. Rücksprachen mit allen Mitgliedern der Familie genommen.

Als letztes folgt gewöhnlich die Vorstellung des Kindes vor den Psychiater, der nach einer oder mehreren Besprechungen sich ein Bild von dem seelischen Zustand des Kindes machen wird.

In einigen child guidance clinics (dies ist in Chicago allein in allen Fällen üblich) folgt noch eine Untersuchung des „recreation workers", der sich besonders mit der Art der Erholung, den Spielen und Vergnügungen des Kindes und seiner Familie befaßt und hieraus oft einen wichtigen Beitrag zum Behandlungsplan bringt.

Wenn alle diese Untersuchungen getrennt und unabhängig voneinander stattgefunden haben, wird eine Konferenz abgehalten, in welcher Mediziner, Psychiater, Psychologe und Sozialarbeiter ihre Untersuchungsergebnisse vortragen und nach einer gemeinsamen Diskussion einen Behandlungsplan ausarbeiten.

Hierbei wird z. B. der Psychiater die Behandlung des Kindes übernehmen, der Psychologe die Berufswahl nach Testergebnissen zu beeinflussen haben, der Sozialarbeiter die Elternerziehung und die Veränderung ihrer Einstellung zum Kind anstreben, der recreation worker die Spielmöglichkeiten durch Settlements-Verbindungen usw. erweitern. Natürlich kann es ebensogut so sein, daß der Psychiater die Behandlung der Eltern oder eines Elternteils übernimmt, während das Kind unter die Obhut des Sozialarbeiters gestellt wird. Immer ist es so, daß nur eine Person die Familie besucht, im Institut aber gewöhnlich mehrere Menschen an der Behandlung beteiligt sind. Manche Fälle, die von Wohlfahrtsorganisationen gemeldet sind, werden gleich nach der Konferenz an diese mit einem ausführlichen Gutachten zurückgegeben, oder ein Vertreter der Organisation (der selbstverständlich bei der Konferenz anwesend war), scheint geeignet, einen Teil der Behandlung, Kind, Eltern oder Schule zu übernehmen. Manche „child guidance clinics" sind zurückhaltend hierin aus Sorge um ihre Schutzbefohlenen, andere wieder geben viele Fälle ab, um die Verantwortungsfreudigkeit und Willigkeit der Wohlfahrtsorganisationen zu stärken.

Ebenso wichtig wie die heilfürsorgerische Behandlung des einzelnen Kindes ist das andere Ziel der „child guidance clinics", nämlich die Eltern-, Lehrer- und Sozialbeamtenerziehung und schließlich der Gesellschaft zu einem neuen und wissenschaftlichen Denken in dem großen Kreis der Jugendprobleme. —

Die Elternerziehung im einzelnen Fall mag bedeuten, den Eltern einmal ihre eigenen gefühlsmäßigen Hemmungen und pathologischen Haltungen, mit denen sie auf ihre Kinder reagieren, bewußt zu machen. Es ist selbstverständlich nicht

das Bewußtmachen, sondern das Bereitmachen, das zu einer Veränderung ihrer Einstellung und Erziehungsmethode führen muß, nachdem die eigenen seelischen Hemmungen überwunden sind.

Aber es gilt nicht nur, das einzelne Elternpaar zu erziehen, sondern überhaupt Eltern ein vollkommenes Bild zu geben von all dem, was Kinder sind, denken und fühlen, ihnen einmal die Gesamtpersönlichkeit des Kindes bewußt zu machen und die Situation in der sie ein hinderndes oder ein förderndes Glied sein können. Es finden Vorlesungen für Eltern statt, teilweise sind Elternklassen eingerichtet, sowie sie auch gelegentlich zugelassen werden zu besonderen Konferenzen.

Es gilt die Schulen und die Lehrer zu erziehen! Oft wird gerade die Schule noch in dem Kinde die Schwierigkeiten sehen, die es macht, statt derer, die es hat (wie Prof. Nohl sagt). Immer wieder wird auch in Amerika das unbequeme Kind von der Gruppe ausgestoßen, statt daß der Lehrer einmal Wege findet, um die Gruppe fähig und bereit zu machen, den besonderen Bedürfnissen eines schwierigen Kindes gerecht zu werden. In manchen Fällen mag die primitive Reaktion der Schule zur Verschlimmerung der Nichteinpässung mit Ursache sein, — abgesehen von den Fällen, wo die Lehrer-Schülerbeziehung den eigentlichen Konflikt bildet. Gilt doch für die Lehrer dasselbe wie für die Eltern! Wieviele wissen gar nichts von ihren eigenen seelischen Hemmungen, von ihrer eigenen Enttäuschung und Depression, die in Blick und Stimme auf die Atmosphäre des Klassenzimmers übergeht.

Es kommt häufig vor, daß Lehrer ein Kind für dumm und stumpfsinnig, völlig apathisch ansehen und darum dem Institut melden, während sie nachher erfahren, daß es sich um ein hochintelligentes Kind handelte, das durch eine schwierige Haussituation, verbunden mit der falschen Beurteilung der Schule, in ein pathologisches Verhalten getrieben wurde.

Ebenso wichtig ist die Erziehung der Sozialbeamten. Sie müssen lernen, objektiv zu sehen, ohne mit einem Urteil „verwahrlost", „unmoralisch" usw. bereit zu sein. Die Psychiater müssen ihnen zeigen, was es heißt, der Psyche eines Menschen gerecht zu werden und seine komplizierten Reaktionen richtig zu werten. Die psychiatrischen Sozialarbeiter, sowie alle andern Sozialarbeiter müssen lernen, objektive, wissenschaftliche Fallstudien zu machen, die allein eine Grundlage für eine sinnvolle Behandlung des Individuums bilden können.

Die Institute für Jugendkunde wollen nicht nur Eltern, Lehrer und Sozialbeamte erziehen, sondern allmählich die Einstellung der Gesellschaft zur Verwahrlosung und zu den Verwahrlosten aus einer voreingenommenen zu einer ruhigen, gefühlsfreien entwickeln. Sie versuchen objektiv, wissenschaftlich und mit dem gleichen Interesse für jedes Individuum allen Schwierigkeiten gerecht zu werden. Ihr Wert liegt in der heilfürsorgerischen Behandlung des Einzelfalles, der wissenschaftlichen Erforschung der Jugendverwahrlosung, ihrer Ursachen und Formen, sowohl wie in ihrer gesellschaftlich-erzieherischen Tätigkeit.

Hamburg. Ruth Warburg.

*

Nachrichten.

1. Ein Preisausschreiben des Deutschen Philologenverbandes ruft auf zur Bearbeitung des Themas „Bedeutung des Studiums der theoretischen Pädagogik für die

Praxis des Lehrers an höheren Schulen." Der 1. Preis beträgt 1500 M., der 2. 1000 M.; weitere Arbeiten können angekauft werden. Das Preisausschreiben soll die Bestrebungen des Verbandes auf eine verstärkte Anpassung der Ausbildung der Philologen an die Erfordernisse der neuen Zeit unterstützen. Die Arbeiten sind ohne Namensnennung, nur mit einem Kennwort versehen, unter Angabe der Anschrift in einem geschlossenen Briefumschlag, der gleichfalls das Kennwort trägt, bis zum 1. April 1929 einzusenden an die Geschäftsstelle des Deutschen Philologenverbandes. Der Umfang soll 6 Druckbogen nicht überschreiten. Die näheren Bedingungen sind durch die Geschäftsstelle des Deutschen Philologenverbandes, Berlin NW 6, Schiffbauerdamm 5, zu erfahren.

2. Eine Tagung für Sprachheilpädagogik unter dem Thema „Das sprachkranke Kind" soll am 23.—25. Mai 1929 in Halle a. S. von der „Arbeitsgemeinschaft für Sprachheilpädagogik in Deutschland" und der städtischen Schulverwaltung veranstaltet werden. Die Tagung stellt die Fürsorge (im weitesten Sinne) für das sprachgebrechliche Kind in den Mittelpunkt ihrer Beratungen und soll vor allem ein Bild geben von der Notwendigkeit und den Möglichkeiten einer sachgemäßen Betreuung sprachleidender Kinder durch die Sondereinrichtungen der Volksschule. Die Tagung will die Interessenten aus den Kreisen der Lehrerschaft, der Schulaufsichtsbeamten und der Schulverwaltungen, aus den Fürsorge- und den Gesundheitsbehörden über den neuesten Stand der Forschung in der Sprachheilkunde und über die Fortschritte in der Ausgestaltung in der praktischen Sprachheilschularbeit orientieren. Den Sprachheillehrern soll Gelegenheit gegeben werden, die zahlreichen Fragen ihrer Sonderschulaufgabe in der breitesten Öffentlichkeit zu diskutieren und in persönlicher Aussprache mit den Fachkollegen und den Vertretern wissenschaftlicher Forschung neue Anregungen für die verantwortungsvolle und mühsame Schularbeit sowohl als auch für die Fort- und Weiterbildung auf fachwissenschaftlichem Gebiet zu empfangen.

Die wissenschaftlichen Vorträge des 1. Versammlungstages befassen sich mit sprachpsychologischen Problemen in ihrer Beziehung zur Sprachheilkunde und den neusten Bestrebungen auf dem Gebiete der Logopädie. Sie zeigen weiter die Beziehungen der Sprachheilarbeit zur Stimm- und Sprachhygiene und bringen Darstellungen von sprachpathologischen Erscheinungen im frühen Kindesalter und zu Beginn der Schulzeit. Die bedeutungsvolle Frage des Zusammenwirkens von Arzt (Facharzt, Fachspracharzt) und Lehrer wird sowohl vom Standpunkt des Mediziners als auch von dem des Pädagogen behandelt, und die notwendigen Folgerungen daraus sollen in einem Referat über Ausbildungsfragen der künftigen Sprachheillehrer aufgezeigt werden.

Der 2. Tag ist in der Hauptsache den Referaten aus der Schularbeit vorbehalten. Erfahrene Fachpädagogen werden zur Organisation der Sprachheilarbeit in Verbindung mit der Schule, zur Ausgestaltung der unterrichtlichen Praxis im Hinblick auf die therapeutischen Aufgabe der Sprachheilschule(-klassen) Stellung nehmen und werden weiter zeigen, wie aus der Schularbeit heraus wissenschaftliche Problemstellungen erwachsen.

Als Redner sind bisher gewonnen: Prof. Dr. Flatau-Berlin, Prof. Dr. Fröschels-Wien, Prof. Dr. Nadoleczny-München, Dr. Hermann Gutzmann-Berlin, Dr. Hausen-Hamburg, Rektor Rösler-Halle, Dirr-Karlsruhe, Schleuß-Hamburg, Schöpher-Hannover, Prof. Dr. Ziehen-Halle, Dr. Wittsack-Halle.

Den Teilnehmern ist am 25. Mai Gelegenheit gegeben, die Schulpraxis in der Sprachheilschule in Halle kennenzulernen. Am Nachmittag des 2. Tages finden Führungen und Besichtigungen, am Nachmittag des 3. Tages Ausflüge statt. Mit der Tagung wird eine Ausstellung verbunden sein, die Theorie und Praxis der Sprachheilarbeit berücksichtigt.

Alle Kreise, denen die Fürsorge für sprachlich gehemmte Kinder am Herzen liegt, werden zur Teilnahme an der Tagung für Sprachheilpädagogik in Halle Pfingsten 1929 freundlichst eingeladen. Das ausführliche Programm, das im März/April erscheint, wird ernsthaften Interessenten auf Wunsch gern kostenfrei zugesandt.

3. Das Pädagogisch-psychologische Institut München veranstaltet vom 24.—27. Juli 1929 eine Tagung für pädagogische Psychologie. Es soll vor allem ein Überblick über die neuesten Strömungen und Arbeiten in diesem immer selbständiger werdenden Zweig der Psychologie versucht werden. Die Verhandlungen sollen den Mitarbeitern Gelegenheit geben, ihre Forschungen vor einem interessierten Kreis vorzutragen und den Praktikern der Erziehung, sich über die Entwicklung des Gebietes zu informieren. Besonders betont werden zwei Problemkreise: 1. Schülercharakterologie; 2. Der psychologische Gehalt der Schulfächer.

Es soll die Entwicklung der Arbeiten seit dem Tode Ernst Meumanns in der lebendigen Diskussion einer Fachtagung verfolgt werden. Die Teilnahme der pädagogisch-psychologischen Organisationen des Reiches und der deutsch sprechenden Nachbarländer, vor allem der Institute, die an den Universitäten und den Lehrakademien errichtet sind und die von Städten und Lehrerverbänden unterhalten werden, wird einen von allen Einseitigkeiten freien Verlauf verbürgen.

Gleichzeitig wird eine Ausstellung von Testmaterial, psychotechnischen Hilfsmitteln u. a. in Verbindung mit Führungsvorträgen einen anschaulichen Überblick über den derzeitigen Stand dieses Zweiges der pädagogischen Psychologie geben. Zur Deckung der Unkosten werden von den Teilnehmern 5 Mk. wenn die Anmeldung vor dem 15. Juli erfolgt, 7 Mk. bei späterer Anmeldung, erhoben. Unterkunft (auch sehr billig) wird auf Wunsch vermittelt. Für gemeinschaftliche Führungen durch die Museen Münchens und für Pflege der Geselligkeit wird genügend Zeit frei gehalten. Letzter Zeitpunkt für Anmeldung von Referaten (möglichst unter Vorlage des Manuskriptes) ist der 1. Mai: Vortragszeit (ohne Diskussion) 10—30 Minuten. Alle Anfragen und Anmeldungen sind zu richten an: Pädagogisch-psychologisches Institut, München, Rosental 7. Alle Einzahlungen gehen an: Otto Überreiter, Riem bei München, Postscheckkonto München 53289.

Die genaue Tagesordnung mit dem Referentenverzeichnis wird Mitte Mai in der Fach- und Tagespresse bekanntgegeben.

* *

Schrifttum.

M. Rubinstein, Die Jugendzeit nach Tagebüchern und autobiographischen Niederschriften. Moskau 1928. 275 S.

Die vorliegende Arbeit stützt sich auf autobiographische Niederschriften über die Pubertätszeit, die an Hand eines Fragebogens, jedoch meist in Form freier Berichte gemacht wurden. Sie stammen von 129 Personen im Alter von 18 bis 35 Jahren, zum größten Teil Studierenden an den Moskauer Hochschulen. Außerdem benutzte der Verfasser 4 Mädchentagebücher, deren eins am Schluß des Buches abgedruckt ist. Bei der Bearbeitung der Niederschriften wurde auf soziale Differenzierung innerhalb der ziemlich heterogenen Autorschaft keine Rücksicht genommen. Vielmehr suchte der Verf. nur die gemeinsamen, die Jugendzeit als solche charakterisierenden Züge herauszuarbeiten. Verschiedene Seiten des jugendlichen Erlebens und Verhaltens betreffend die Stimmungen, die Liebes- und Freundschaftsgefühle, die geistigen Interessen, die Ideale und Lebenspläne werden an Hand des Materials beschrieben und die prozentuelle Häufigkeit ihres Vorkommens bei Knaben und Mädchen berechnet. Versuch einer abschließenden Synthese oder einer durchgehenden Typenbildung wird nicht unternommen.

Jena. E. Hanfmann.

Nikolai Ognjew, Das Tagebuch des Schülers Kostja Rjabzew. Aufzeichnungen eines Fünfzehnjährigen. Berlin (1928), Verlag der Jugendinternationale. (Übers. von Maria Einstein.) 270 S. M. 3.80.

Dies Buch schildert das Unterrichtsjahr 1923/24 an einer sowjetrussischen Schule zweiter Stufe in Form eines Schülertagebuchs. Aufbau und einzelne Stellen verraten eine so starke Überarbeitung eines vielleicht zugrunde liegenden echten Tagebuchs, daß diese Ausgabe als psychologisches Dokument nicht in Frage kommt.

Trotzdem behält diese Schilderung für den Pädagogen ihren Wert. Ein „typischer Halb-

wüchsiger nach Stanley Hall" (S. 70), der „aus Prinzip stets für die Minderheit" ist (S. 256), Fußball spielt und mit allen ideologischen und erotischen Sorgen seines Alters beschäftigt ist, erlebt hier ein Schulleben, das neue Bahnen sucht. Der Daltonplan wird eingeführt, die Schülerselbstverwaltung wird versucht, die Koedukation führt zu neuen Fragestellungen. Die Schule greift über ihren engen Bereich hinaus, und wir erfahren etwas von ihrer Kulturarbeit auf dem Lande, dem Kinderelend der „Verwahrlosten" und dem Leben in der Fabrik. Mit einer staunenswerten Offenheit wird uns gezeigt, daß auch in Rußland nur Menschen mit all ihren Unvollkommenheiten am Werke sind.

Ein Vergleich der russischen Kinder, die nach der Schule den Weg zur Fabrik gehen wollen, mit dem Massensturm auf die Universitäten in Deutschland macht klar, wie anders diese neue Welt an unserer Ostgrenze aufgebaut wird. Die Schule, die bei uns immer noch als eine Ablagerstätte für allerlei nützliche und schnurrige Ideen, umgeben von einer hohen Mauer, gilt, nimmt dort eine wichtige, zentrale Stellung ein. Dazu kann diese Generation des Kostja Rjabzew von sich sagen: „Wir haben Hunger, Kälte, völligen Zerfall der Wirtschaft ertragen müssen, sogar unsere Familien ernähren müssen. Wir sind Tausende von Kilometern gereist, um Brot aufzutreiben. Manche haben sogar im Bürgerkrieg mitgekämpft. . . . auf keinen Fall aber werden wir dulden, daß man uns ‚Kinder' nennt." (S. 14/15.) Während unsere Jugend von der Notzeit nichts mehr weiß.

Möge dieses Buch viele deutsche Pädagogen zur Besinnung zwingen!

Jena. Helmut Wiese.

Rybnikow, N., Pädologische Institute in U. S. S. R. Zeitschrift für Psychologie. Pädagogischer Abteil. Red. A. B. Salkind. 1928. Nr. 1.

Rybnikow, N., Das Zentrale Pädologische Institut. Moskau 1922. 22 Seiten.

Rybnikow, N., Das pädologische Institut. Moskau 1918. 10 Seiten.

Rybnikow. N., Zwei Jahre Arbeit des Zentralen Pädologischen Instituts. Moskau 1924. 48 Seiten.

Rybnikow, N., Die pädologische Arbeit des Wissenschaftlich Pädagogischen Instituts für Methoden des Schulstudiums. Sammelschrift „Unsere Arbeit". Redaktion: Fr. N. Krupenina, N. Rybnikow, A. Scheinberg und W. Schulgin. 1928.

Rybnikow, N., Das Pädagogische Museum des Lehrerhauses in Moskau. 1927. 8 Seiten.

Rybniknw, N., Wie studiert man das Kind? Programme zur Beobachtung der Kindesentwicklung. Eine Beschreibung der Kollektionen des Pädagogischen Museums und dessen Tätigkeit. Moskau 1916. 61 Seiten.

Das pädagogische Moskau. Handbuch-Kalender 1923. Moskau, 272 Seiten.

Rybnikow, N., Die russische pädologische Literatur. Systematischer Anzeiger. Orel 1925. 68 Seiten.

Im Zusammenhang mit dem 1. Union-Kongreß der Pädologen in U. S. S. R. (Moskau, Januar 1928) wurde eine Sammlung aller Materiale, welche die pädologische Arbeit in U. S. S. R. charakterisieren, unternommen.

Die Resultate dieser Untersuchung sind in der Abhandlung des Autors unter Nr. 1 dargestellt. Sie beweisen, daß eine große theoretische und praktische Arbeit auf dem Gebiete der Pädologie betrieben wird. Die theoretische wissenschaftliche Forschungsarbeit wird hauptsächlich in den zentralen pädologischen Anstalten (Moskau, Leningrad, Charkow) betrieben, teilweise auch in den entsprechenden örtlichen Instituten (Saratow, Drel, Wladikawkas, Woronesch usw.). Die praktische pädologische Arbeit wird von zahlreichen pädologischen Anfangszellen durchgeführt, wie: Versuchsschulen, prophylaktische Ambulatorien, pädologische Technikums usw. Diese weitausgedehnte Reihe von pädologischen Anstalten befindet sich (bezüglich ihrer arbeitlichen Einheit und ihres Arbeitsplanes) unter der Leitung einer Zentralstelle an der Hauptabteilung für Wissenschaft (Abteilung am Volkskommissariat für Volkserziehung).

Alle übrigen obengenannten Schriften schildern die planmäßige Entwicklung der Arbeit einer der zentralen pädologischen Anstalten — des Moskauer Pädologischen Instituts — unter der Leitung des Autors.

Über die Notwendigkeit der Gründung einer Zentralanstalt zum Studium des Kindes hat sich der Autor mehrmals in verschiedenen Versammlungen geäußert (auf dem Lehrerkongreß, den Versammlungen der Eltern und auch in der Schrift „Das Pädologische Institut"). Es gelang dem Autor, diese Arbeit in der Moskauer Lehrerorganisation hervorzurufen (die Schriften: „Das pädagogische Museum" und „Wie studiert man das Kind?"). Im Anfange des Jahres 1921 gelang es, diese Arbeit zu erweitern und die Gründung des Zentralen Pädologischen Instituts zu erreichen, über dessen erste Jahresarbeit die Schrift unter Nr. 2 berichtet. Die anderen Schriften geben uns die Beschreibung der weiteren Arbeit:

der Zweijährigen („Zwei Jahre Arbeit"), der Sechsjährigen („Pädologische Arbeit des Instituts").

Die Schrift „Die russische pädologische Literatur" ist eine systematische Aufstellung der russischen pädologischen Literatur. Die übersichtliche Darstellung der Hauptliteratur wird hier thematisch geboten, entsprechend den speziellen Abteilungen, die in der gegenwärtigen Pädologie angenommen sind. R.

Nagy, Ladislaus, Die Wirkung des Sexualtriebes auf die Entwicklung des sozialen Lebens der Kinder und Jugendlichen. (S. A. aus I. Intern. Kongreß für Sexualforschung 1926, Berlin). 11 S.

Verf. hat sich die Statuten von 35 ungarischen Vereinen Jugendlicher im Alter von 9—18 Jahren verschafft und betrachtet sie unter dem Gesichtspunkt, ob sich sexuelle Momente in den sozialen Gebilden finden. Vor dem 13. Jahr ist das Motiv zur Gründung geheimer Gesellschaften bei den Knaben hauptsächlich in der Verschlossenheit und der Opposition gegenüber den Erwachsenen zu suchen. Wenn N. feststellt, daß vom 13. bis 15. Jahr der Sexualtrieb die leitende Rolle unter den das soziale und sittliche Leben der Kinder bewegenden Motiven einnimmt, so doch nur in Form der Gründung von Verbrecherbanden, Vereinen der Schwarzen Hand u. ä., ohne „daß die Kinder sich dabei ihres Sexualtriebes bewußt waren". Während der Detumeszenztrieb das sexuelle Motiv der Knaben darstellt, werden die Mädchen vom Kontrektationstrieb geleitet; Zweck ihrer Vereinigungen ist Pflege der Freundschaftsbeziehungen, gegenseitige Aussprache, gemeinsame Schwärmereien. Die Gesellschaften der 15—17jährigen zeigen eine bessere Organisation, anstelle der absoluten Macht des Führers tritt die Unterwerfung unter das selbstgegebene Gesetz, die sexuellen Motive sind in sittliche sublimiert. Bei den Mädchen bildet der entwickelte Gesellschaftstrieb geradezu einen Schutz gegen den Sexualtrieb, Ziel der Vereinigung ist häufig eine Ablehnung des Flirts. Die wenigen Vereinsgründungen im Alter von 17—20 Jahren zeigen die Beschäftigung mit weltanschaulichen, philosophischen Fragen oder dem Naturgenuß, das Sexualleben wird in den Hintergrund gedrängt.

Jena. A. Argelander.

F. Giese, Psychotechnik. Jedermanns Bücherei. Breslau 1928. Verlag F. Hirt. 132 S. Preis 3,50 M.

Giese gibt hier eine Darstellung der Psychotechnik in Grundproblemen des Menschenlebens, indem er nebeneinander stellt den Schüler, den Lehrling, den Erwachsenen und die Gemeinschaft. Der Abschnitt über den Schüler bringt Probleme, die Wirtschaft und Schule gemeinsam angehen, psychologische Beratung der Eltern bei Schwierigkeiten in der Erziehung, bei der Berufswahl des Kindes, einen kurzen Abriß der Psychologie der Reifezeit, die Aufgaben der Berufsberatung. Die Fragen der Berufseignung und der Eignungsfeststellung werden im Hinblick auf den Lehrling behandelt, ebenso die Arbeitsanalyse und die Anlernverfahren. Die objektspsychotechnischen Probleme, die im Gegensatz zur subjektspsychotechnischen Auslese der geeigneten Persönlichkeiten die Frage der Anpassung der Arbeitsverfahren und Arbeitswerkzeuge an den arbeitenden Menschen betrifft zwecks Steigerung des Arbeitserfolgs, werden im Abschnitt über den Erwachsenen behandelt. Auch die psychologischen Maßnahmen zur Unfallverhütung gehören hierher. Schließlich enthält das Kapitel über die Gemeinschaft Fragen der Verkehrspsychologie, der Reklame und der Menschenbehandlung in den Betrieben von Taylor und Ford. Das Buch ist außerordentlich lebendig geschrieben und bringt eine Menge von Abbildungen zur Veranschaulichung.

Jena. A. Argelander.

F. Giese, Methoden der Wirtschaftspsychologie. (Handbuch der biologischen Arbeitsmethoden herausg. v. E. Abderhalden). Berlin-Wien 1927. Verlag Urban & Schwarzenberg. 623 S. Preis 30,— M.

Das umfangreiche Werk enthält Untersuchungsmethoden aus allen Gebieten der Wirtschaftspsychologie. Entsprechend der Gieseschen Einteilung sind Subjektspsychotechnik und Objektspsychotechnik als Anwendungsgebiete einander gegenübergestellt. Die subjektspsychotechnischen Methoden umfassen Berufskunde, Berufsberatung, Eignungsprüfung, Anlernung und Menschenbehandlung. Objektspsychotechnische Probleme sind die Arbeitsstudie, die psychotechnische Eichung von Werkzeug, Arbeitsplatz und Betriebsmitteln, das Gebiet der Lichtwirtschaft, die Unfallverhütungsmaßnahmen, die Betriebspsychologie und die Psychologie der Werbung. Den methodischen Problemen der einzelnen Abschnitte sind einleitende theoretische Erörterungen vorangestellt, Literaturhinweise sind in Fußnoten gegeben. Der Mangel einer Inhaltsübersicht erschwert die Benutzung als Handbuch beträchtlich.

Jena. A. Argelander.

Welt, Umwelt, Eigenwelt als Begriffe des pädagogischen Denkens.

Von Alfred Weimershaus.

„Im unendlichen Raum zahllose leuchtende Kugeln, um jede von welchen etwa ein Dutzend kleinerer, beleuchteter sich wälzt, die inwendig heiß, mit erstarrter, kalter Rinde überzogen sind, auf der ein Schimmelüberzug lebendige und erkennende Wesen erzeugt hat; — dies ist die empirische Wahrheit, das Reale, die Welt." So beginnt Schopenhauer seinen schönen Aufsatz „zur idealistischen Grundansicht". Und auch für einen Leibniz ist die Welt nichts anderes als „die unendliche Anhäufung der Dinge"; zeitlich betrachtet läßt sie sich auffassen als eine „Kette der Zustände" oder eine „Reihe veränderlicher Dinge". Über diese Vorstellungen einer Welt als Inbegriff von Dingen und einer Weltkausalität als lineare zeitliche Reihe von Weltzuständen ist auch Kant kaum hinausgekommen; es bedarf dazu nur eines Blickes in die Antinomien, deren vermeintlicher innerer Vernunftwiderstreit eben in diesen unvollkommenen, gleichsam unfertigen Weltbegriffen wurzelt. Auch für den Philosophen der absoluten Identität, für Schelling, ist die Welt die Einheit und Allheit der Dinge. Von diesen Einzeldingen hat keines den Grund seines Daseins in sich; jedes ist bestimmt durch ein anderes und darum begrenzt, das andere ist wieder bestimmt durch ein anderes und so fort in das Unendliche. Die Dinge bilden daher eine endlose Reihe, worin jedes einzelne ein bestimmtes und begrenztes Glied ausmacht (Darstellung meines Systems der Philosophie). Auch hier wieder der alte Kantsche „regressus in infinitum!" Von diesen Weltbegriffen aus kam man nun zum Phänomenalismus, indem man das seelisch-geistige Individuum als einsames Erkenntnissubjekt hineingestellt sah in dieses Schopenhauersche Reale, in diese vermeintliche empirische „Außen"welt. In der Tat war es, wie Schopenhauer weiter ausführt, „für ein denkendes Wesen eine mißliche Lage, auf einer jener zahllosen im grenzenlosen Raum frei schwebenden Kugeln zu stehen, ohne zu wissen, woher noch wohin, und nur eines zu sein von unzählbaren ähnlichen Wesen, die sich drängen, treiben, quälen, rastlos und schnell entstehend und vergehend, in anfangs- und endloser Zeit". Und nun zeigt Schopenhauer ganz treffend, wie dieses Trugbild einer dinghaft realistischen Welt die phänomenalistische Grundvorstellung mit dem ihr eigenen Subjekt-Objektverhältnis und der ganzen darauf gebauten Weltordnung aus sich hervortreibt, eine Lösung, die leider immer noch das Unbefriedigende hat, daß die geschilderte Welt gleichwohl real bleibt in dem einzigen Sinne, den Realität jetzt überhaupt noch haben kann.

Aber eben dieser ganze dinghaft realistische Weltbegriff scheint uns erstarrt, überholt, philosophisch überaltert; er leidet an philosophischer Entleerung, an dem, was Schelling einmal „hektische Auszehrung" genannt hat. Ist diese bloß extensive Körperwelt wirklich die Welt in ihrem vollsten und tiefsten Sinne? Gibt es keine Wirklichkeit wesenhaft seelischer und wesenhaft geistiger Art? Gibt

es nicht auch eine Welt intensiver, innerlicher Erstreckung, eine Weltdimension des Innenseins und Innewerdens? Gibt es eine Unendlichkeit nur extensiver, nur räumlich-zeitlicher Art, eine Unendlichkeit, die schon, angewandt auf die kausale Reihe der Weltdinge, zu Antinomien führen muß? Hier wurde doch offensichtlich der Fehler begangen, die volle Transzendenz des Weltbegriffes zu verkürzen, ihn abzuschließen, ehe er auch nur einigermaßen „zu Ende" gedacht war; offenbar griff man hier dem Rade des Denkens in die Speichen, nachdem es erst wenige Umdrehungen vollendete. Unsere Aufgabe soll es sein, gerade die unbeschränkte Transzendenz des Weltbegriffes wieder herzustellen, der immer nur ein offener und kein geschlossener sein kann. Wir versuchen, das zu verflüssigen, was sich vorzeitig zur Formel verfestigt hatte, Gedanken mit neuem Blute zu erfüllen, die vorschnell gealtert waren: „Und umzuschaffen das Geschaffne, damit sichs nicht zum Starren waffne, wirkt ewiges, lebend'ges Tun." Auch der Zusammenhang innerhalb der zur vollen Wirklichkeit und Transzendenz, eben zur vollen „Realtranszendenz" erhobenen Welt wird sich uns ganz anders darstellen. Für kein Erkenntnisgebiet und am wenigsten für die philosophische Besinnung ist die Welt, in zeitlicher Hinsicht betrachtet, eine bloße einfache Kette von Zuständen, die Weltkausalität, ja selbst die Kausalität in engeren Bereichen, nie eine bloße unendliche Reihe veränderlicher Dinge; ein derart einfacher und einseitiger, bloß linearer Zusammenhang ist bei der allseitigen und gleichsam körperhaften funktionalkausalen Verwicklung der Welt nirgendwo für das wirkliche Erkennen vorhanden ...

Ich lebe ja gar nicht in einer Welt, die mir mit dem Merkmale kalter Allgemeinheit, Sachlichkeit und Fremdheit gegenübersteht, sondern in meiner Welt, die doch wohl etwas mehr und etwas Tieferes ist, als das zurechtgemachte Reale Schopenhauers. Die Dinge liegen ja gar nicht so, daß ich als einsames Ich einer fremden und in ihrem Wesen verschlossenen Welt von Dingen, die Nicht-Ich sind, verloren gegenüberstehe. Die Welt, die mich umgibt, ist zunächst Wesen von meinem Wesen, Leben von meinem Leben; ich bin mit ihr in jedem Sinne verwachsen und nach jeder denkbaren Seite hin verbunden. Nie ist eine Welt gegeben, in die ich als fremdes Ich gleichsam δυραδεν eintrete, nie ein Ich, das aus der unbegreiflichen Einsamkeit seines Selbst heraus eine Welt als bloßes Phänomen erzeugt. Gegeben ist, wenn je überhaupt etwas als unmittelbar gegeben bezeichnet werden darf, Ich und Welt in lebendiger, konkreter Einheit; ich bin gar nicht in der Lage, mein Wesen und Leben vom Leben und Wesen dieser Welt zu lösen.

Ich könnte diesen Kreis heimatlicher Wirklichkeit, der mich umgibt, zunächst meine Umwelt nennen. Allerdings muß ich dabei bedenken, daß ich mich hiermit mehr eines geometrischen Bildes als eines scharfen Begriffes bediene, denn je mehr ich über meine bloße körperliche Erscheinung hinausdenke, mich als seelisches und geistiges Wesen begreife, umso sinnbildlicher wird die vorher so anschauliche Vorstellung der Umwelt. Wenn wir an dieser Stelle unsere Anschauungen von der Mannigfaltigkeit der Raum- und Zeitvorstellungen und ihrem Stufenbau vom mathematisch-physikalischen Raum- und Zeitbegriff an bis zu einem psychologischen und noologischen hinauf einflechten und damit eine Idee von der im Innern dieser Begriffe selbst sich steigernden Vergeistigung und Verinnerlichung geben könnten, so würde dies alles noch ungleich deutlicher

werden. Wir dürfen aber hoffen, daß im Verlaufe unserer Untersuchung noch einiges Licht auf diese wichtigen Fragen fallen wird. Jedenfalls werden wir festhalten, daß diese Welt als Umwelt in eigenartiger, ihren Sinn steigernder Weise zentriert, auf einen Einheits- und Mittelpunkt bezogen ist, wenn wir auch zunächst nicht angeben können, welcher eigentliche Sinn sich denn nun auf psychischem und geistigem Gebiete mit diesem Gleichnis verbinden soll. Ohne diesen Bezugspunkt hat ja auch die Aussage von der Unendlichkeit der Welt keinen Sinn, ob sie nun im Sinne eines bloß extensiven oder eines intensiv Unendlichen gefaßt wird.

Indem ich begreife, daß diese meine Welt, die Umwelt, nur eine einzelne und individuale ist in einer Vielheit und Fülle solcher Welten, erscheint sie mir als Eigenwelt. Wie Ich und Umwelt ursprünglich zu lebendiger Einheit verwachsen sind, so erstreckt sich auch die Individuation über Ich und Welt; es wäre ein Gegenstand für eine besondere Untersuchung, zu zeigen, wie eben dieses Prinzip der Individuation, sonst nur angewandt auf Dinge einer „empirischen Realität", auch im Bereiche eines wesenhaft Geistigen zu Hause ist, ja vielleicht hier erst sein innerstes Wesen offenbart.

Wenn jenes ursprüngliche Band mit der Welt gelöst wurde, wird keine Begriffskonstruktion es wieder knüpfen können; ein Weltbegriff, aus dem alle Wirklichkeit von Seele und Geist, von Sinn und Wert verbannt wurde, läßt sich durch keine noch so verwickelte Dialektik wieder in seiner Fülle und Tiefe herstellen. Es muß festgehalten werden, daß das Objekt der „Weltanschauung" nicht nur extensiv und quantitativ, sondern auch intensiv und gedanklich unendlich ist, daß hier nicht nur ein unendliches Neben- und Nacheinander, sondern ein ebensolches unendliches Ineinander vorliegt. Wer nicht hinter die Kartesisch-Kantsche Zerfällung in Welt und Selbst, in Objekt und Subjekt zurückgeht und vor ihr neue, ursprüngliche Anfänge des Denkens sucht, wird kaum aus dem Zauberkreise jener Dualismen herauskommen, in denen sich unser modernes europäisches Denken bewegt.

Biologische Erörterungen waren es wohl, die den Begriff der Umwelt zuerst in das Blickfeld des Interesses rückten. Von da griff er über auf das Gebiet der Psychologie, auf dem er, vielleicht weniger für die allgemeine, als für die besonderen angewandten Psychologien steigende Bedeutung erlangte. Er wurde die Grundlage einer mehr oder minder tief einschneidenden Milieuforschung, von der man aber leider den Eindruck gewinnen muß, daß ihre philosophischen begrifflichen Grundlagen noch zu unklar und zu schwankend sind. Denn eben dieser Begriff der Umwelt selbst wurde in seiner vollen Tiefe und Bedeutung selten erkannt, konnte auch gar nicht erkannt werden, solange man keinen Blick besaß weder für seine weit universellere wissenschaftliche Bedeutung, noch für seine, sagen wir metaphysischen Wurzeln. Man erkannte zu wenig, daß sich dieser Begriff eben deswegen der Beachtung entzogen hatte und entziehen mußte, weil er eine grundsätzlich veränderte Einstellung der Erkenntnis, auch der philosophischen, zur Wirklichkeit, weil er vor allem grundsätzliche Wandlunlungen in der Auffassung vom Wesen und Werden des Geistigen selbst voraussetzte. Daß er sich im Bereiche der biologischen Frage zuerst aufdrängte, lag wohl daran, daß durch die moderne Biologie in gewissem Sinne die Nahtstelle zwischen naturwissenschaftlicher und psychologischer Erkenntnis verläuft, daß

in die Biologie bereits das „psychophysische Individuum" hineinreicht und daß sich hier gerade aus dem Zusammenstoße einer physikalischen und einer psychischen Umwelt ganz eigentümliche Verwicklungen zu ergeben schienen.

Die physikalische Betrachtung sah die Welt zunächst in der Tat ganz im Leibnizschen Sinne als eine Anhäufung endlicher „Dinge", und der zwischen ihnen bestehende Wirkungszusammenhang war eben zwischendinglicher, er war, wie es W. Wundt bei seiner Erörterung der Kausalität im „System der Philosophie" treffend darstellt, substantialer oder potentialer Art. Für das nähere Schema der Kausalität blieb die Zweiheit, die Dualität, maßgebend, und man geht wohl nicht ganz fehl in der Annahme, daß vom Urteil her die logische Dualität in den Kausalzusammenhang hineinspielt. Die Einzelglieder dieser einfachen zweigliedrigen, von dieser Seite her dualen oder polaren Kausalität reihten sich dann zu einer linearen Kausalreihe oder Kette aneinander. Auch für Kant ist die Kausalität die Verknüpfung von zwei „Realen"; auch hier herrscht noch der Dingbegriff; und wenn auch z. B. Schopenhauer eine gewisse Aktualisierung des allgemeinen philosophischen Kausalbegriffes vornahm, so behielt er doch das Schema der Eindimensionalität und Linearität vollkommen bei, in welchem zum größten Teile die Widersprüche wurzeln, mit denen sich die Kantschen Antinomien quälen.

Von hier aus aber hat sich im physikalischen Wirklichkeitsdenken nach zwei Seiten hin eine wesentliche Wandlung vollzogen. Es erfolgte auch im einzelwissenschaftlichen Denken, philosophisch schon mannigfach vorbereitet, die Aktualisierung der Kausalität: Nicht Dinge oder dinghafte Reale, sondern Vorgänge sollten verknüpft werden. Es mag hier unerörtert bleiben, wie weit ein solcher Aktualismus überhaupt rein und absolut sein, wie weit er vertiefter Begriffe substanz- und substrathafter Art überhaupt entraten kann. Noch wesentlicher aber war, daß das einfache linear-duale Schema der Verknüpfung für den Kausalzusammenhang selbst immer mehr aufgegeben wurde und sich in eine unendliche und unendlich verwickelte Allseitigkeit von Wirkungsbeziehungen und Wirkungsfunktionen verwandelte; schon in dem einfachen, von Schopenhauer bestrittenen Gedanken der Wechselwirkung hatte eine solche Erweiterung gelegen. Es bildete sich der Gedanke gleichsam flächen- und körperhaften Kausalzusammenhangs, der als geistigschöpferische Fortbildung mehr war als der bloße Inbegriff, die bloße Summe jener einfachen zweigliedrigen Kausalverknüpfungen und sich auch nicht mehr in sie auflösen ließ. Das Wirkliche war jetzt das — letzten Endes in das Unendliche zu erstreckende — Feld mit seinen ebenso gearteten, streng genommen immer das Ganze ergreifende Veränderungen; es erschien als Struktur, in der jede Veränderung in einem Punkte von Veränderungen in anderen Punkten begleitet sein mußte; wie schon B. Pascal in seinen Gedanken ahnungsvoll bemerkte: „Die geringste Bewegung ist wichtig für die ganze Natur; das ganze Meer wird durch einen Stein bewegt." Um diesen Gedanken folgerichtig durchzuführen, bedurfte es sogar einer Umbildung der Galilei-Newtonschen Raum- und Zeitbegriffe; sie wurde in der Relativitätslehre vollzogen. Mehr und mehr wurde die künstliche Abtrennung von Vorgangspaaren und Vorgangsgruppen gegen eine konstant gedachte Umgebung, mehr und mehr wurde die physikalische willkürliche Isolation aufgehoben und immer mehr von der umgebenden Wirklichkeit, immer mehr von den früheren „bloßen

Begleitumständen", immer mehr vom Hofe des kausalen Geschehens in den Kausalzusammenhang selbst funktional eingegliedert. So sank in jeder Funktion stetig die Zahl der Konstanten, stieg die der Veränderlichen und es bildete sich schon im Bereiche des physikalischen, besonders des physikalisch-kosmischen Denkens der deutliche Begriff einer physikalischen Umwelt. Jeder Einzelvorgang war nur in und mit einer Umwelt von unbestimmtem, sich mit der Verfeinerung des Denkens und seiner Hilfsmittel selbst erweiternden Umfange verständlich.

Mit alledem hat sich der Dingbegriff der alten potentialen Kausalauffassung mehr und mehr verflüchtigt; die Aktualisierung war nur ein erster Schritt auf diesem Wege, der das physikalische Denken weit über die einfache, naive Dinggliederung des Wirklichen hinaus zu einer ganz anders gearteten Gestalterkenntnis geführt hat. Das physikalische Ding hat gleichsam seine Grenzen aufgegeben; schon der Einzelvorgang als Element der Kausalität war ja schwer abzugrenzen; es ist nur noch Mittelpunkt einer phyisikalischen Umwelt, Träger einer physikalischen Struktur, eines Wirkungszusammenhanges, der, streng genommen, in das Unendliche reichend gedacht werden muß. Aus dem Dinge wird in dieser Physik eine wirkliche individuale Einzel- und Eigenwelt, und die Verflochtenheit dieser Einzel- und Eigenwelt ist das eigentliche physikalische Problem, welches sich erhebt. Um zunächst eine vorläufige Vorstellung zu bilden: Diese Feld- und Strukturphysik könnte den Versuch machen, an die Stelle der Dinge eine Vielheit von ins Unbestimmte erstreckten elektromagnetischen Systemen zu setzen; die Welt der Welten im physikalischen Verstande wäre dann die (relativistisch gedachte) Übereinanderlagerung aller dieser elektromagnetischen Einzel- und Eigenwellen.

Was für Möglichkeiten sich schon auf physikalischem Gebiete ergeben, hat in überaus interessanter Weise die Relativitätslehre gezeigt: Sie ordnet ja eben dem bewegten Körper eine ihm eigene mechanische Umwelt, eine mechanische Eigenwelt mit Eigenraum und Eigenzeit zu. Die Verbindung zwischen diesen Eigenwelten charakterisiert sie durch bestimmte Transformationsformeln, deren mathematisches Gerüst wir freilich wohl nur von einer Mechanik höherer Art her mit bestimmtem physikalischen Sinne werden erfüllen können. Daß hierbei die vereinfachenden und rationalisierenden Voraussetzungen verschieden weit getrieben werden können, zeigt der Vergleich zwischen spezieller und allgemeiner Relativitätslehre.

Nicht minder setzt sich der Begriff der Umwelt durch in der Psychologie. Es wird uns immer mehr klar, daß auch das, was wir in einem falschen Sinne Einzelseele nannten, nur verstanden werden kann in seinem unlösbaren Zusammenhange mit einer Umwelt und Eigenwelt, einer Heimat freilich psychischer, seelenhafter Art, der wir nicht durch eine μεταβασις εις αλλο γενος eine allgemeine Welt physikalisch-naturhafter Art unterschieben dürfen. Auch diese physische Welt hat ihre eigene Wirklichkeit, ihre eigenen Dimensionen; sie hat eine Zeit und einen Raum wesenhaft physischer Art; sie besitzt ihre eigene Geschlossenheit und Beschlossenheit. Es gibt kein psychologisches Problem und kein psychophysisches Individuum in dem Sinne, daß ein seelisches Einzelsubjekt, eine einsame physische Monade in eine einfache Beziehung — der Wechselwirkung etwa — gesetzt werden müßte zu einer außer ihr befindlichen, physikalisch-naturhaften Welt, ihrer Außenwelt. Auch das Psychische hat nach unserer Auf-

fassung sein eigenes Feld, seinen eigenen, unbestimmt erstreckten Wirklichkeitsraum, innerhalb dessen es begründet, verfolgt und verstanden werden muß. Hier steht uns freilich der vorläufig viel zu anthropologische, vielleicht in seiner modernen geisteswissenschaftlichen Belastung sogar „humane" Charakter unser Psychologie noch sehr im Wege. Es bedarf hier über die begrifflichen Mittel der bloßen Individualpsychologie hinaus der Ausbildung psychischer Feld- und Zwischenbegriffe, um einen Diltheyschen Ausdruck zu gebrauchen, psychischer Begriffe und Wahrheiten zweiter Art und zweiter Ordnung. Mit Hilfe solcher Gestaltbegriffe läßt sich dann allerdings eine eigene Welt wesenhaft psychischer Art und Stufe ausbreiten, und in der Mahnung an diese Möglichkeit in dem tief gefühlten Antriebe, innerhalb des Seelischen das bloß Menschenhafte und Menschliche zu überschreiten, liegt der unvergängliche Lebenswert und Lebenskern jedes metaphysischen Panpsychismus.

Wie in der Physik, so muß auch in der Psychologie der folgerichtig durchgeführte Begriff der Struktur den Begriff der Umwelt und Eigenwelt in dem von uns entwickelten Sinne nach sich ziehen; die psychischen Erscheinungen müssen als weltmäßiger Zusammenhang verstanden werden mit eigenartigen psychischen Wirklichkeits-, Zeit- und Raumbegriffen. Man kann nicht sagen, daß diese Konsequenz überall voll anerkannt ist; vor allem hat mich immer in Erstaunen gesetzt, wie namentlich die geisteswissenschaftliche Psychologie so wenig Blick dafür hatte, daß ihr die moderne Physik in der Anwendung des Typen- und Struktur- wie des Umweltbegriffes längst vorausgegangen war. Und wie für die Physik die Umwandlung zur Feld- und Weltphysik gleichbedeutend war mit einer inneren Umgestaltung der physikalischen Kausalität, so ist auch keine Strukturpsychologie ohne eine vollkommene Umformung der bisherigen psychischen Kausalität denkbar, wie sie durch das getreue Gegenstück der physikalisch-mechanischen, linearen und dualen Kausalität, durch die mechanische Assoziation gekennzeichnet wurde. Eine ganz besondere Auseinandersetzung aber wird nötig sein mit dem üblichen Begriff des „Reizes"; denn in der Tat: die ganze Dunkelheit und Problematik des Kantschen Affektionsbegriffes hat sich in psychologischer Wendung verschoben in den nur scheinbar klaren und selbstverständlichen Begriff des „Reizes" als Auslöser der psychischen „Reaktion". Es wäre sehr reizvoll, eine geistesgeschichtliche Einzeldarstellung dieses Begriffes zu geben; vielleicht läßt sich überhaupt nur, indem wir sein Werden und seinen Wandel zeigen, ein Blick in die Tiefe seiner Verwicklung tun! Eben dieser Begriff scheint es doch zu sein, der, mindestens in seiner üblichen Auffassung, immer wieder die Forderung durchbricht, daß sich psychischer Zusammenhang als eigene und eigentümliche Welt entfalten müsse; er ist es doch, der die Möglichkeit des Eingreifens einer in der Regel physikalisch gesehenen Außenwelt in ein inneres seelisches Geschehen — und zwar gleichsam an einzelnen Punkten — voraussetzt, ja bestimmte Abhängigkeiten zwischen beiden behauptet. Demgegenüber erhebt sich die dringende Frage: Ist denn, nachdem der Begriff des isolierten psychischen Elements, der für sich seienden Empfindung, des für sich seienden Gefühls, und der damit verknüpfte Begriff der linearen Assoziation vom Standpunkte der Struktur- und Gestaltpsychologie abgelehnt wird, der Begriff des Reizes, wenigstens in der bisherigen Form, mit dem der Struktur und des damit ausgesprochenen eigengesetzlichen psychischen

Wirklichkeitszusammenhanges überhaupt noch vereinbar? Ist es nötig, ihn, etwa als Grenz- und Schwellenbegriff ganz in den wesenhaft psychischen Zusammenhang hereinzunehmen, so daß er selbst als wesenhaft psychischer Faktor erscheint? Eigentlich wäre es ja seltsam, wenn eine moderne Lehre vom geistigen Sein und Werden eine von ihr berührte Psychologie diesen Grundpfeiler sensualistischer Erkenntnislehre stehen lassen könnte; es wäre seltsam, wenn sie ihn nicht wenigstens einer einschneidenden Sinnwandlung und Umwertung unterziehen müßte! Die besten Darstellungen der Struktur -und Gestaltpsychologie verlieren ihre Folgerichtigkeit und ihre Überzeugungskraft in den Punkten, wo ein alter, unveränderter Reizbegriff hereingezogen wird. Es ist kaum eine Frage, daß sich in den Dunkelheiten des Reizbegriffes und des Reiz-Reaktionsverhältnisses in den meisten Fällen ein unklarer und unzulässiger psychophysischer Kausalbegriff verbirgt. Suche ich ihn aber durch die Arbeitshypothese eines psychophysischen Parallelismus zu vermeiden, so kann als Parallele zu den psychischen Strukturen und Gestalten kein einfacher, für sich seiender, gleichsam punktueller Reiz auftreten. Dazu kommt, daß dieser, der einfachen Empfindung zugeordnete einfache und isolierte Reiz, selbst wenn er rein physikalisch gefaßt würde, auch den Auffassungen der modernen Feld- und Weltphysik nicht mehr entspricht, in der ja der Struktur- und Gestaltbegriff gleichfalls lebendig ist; auch hier gibt es kein in diesem Sinne vereinzeltes und für sich bestehendes Geschehen, auch hier keine absoluten Elemente einer absoluten Kausalität! Und schließlich bedarf ja auch die Hypothese des psychophysischen Parallelismus selbst der Rechtfertigung vor einer höheren und umfassenderen geistigen Instanz; sie bedarf des bestimmten Ortes im Ganzen einer philosophischen Besinnung. Diese muß vor allem die engen äußeren und inneren Grenzen der im Parallelismus bezeichneten Zuordnung sichtbar machen; sie muß Klarheit schaffen über die inneren Schwierigkeiten, die sich jeder Verknüpfung physikalischer und psychologischer Wirklichkeitsbegriffe entgegenstellen und die natürlich viel tiefere philosophische Lösungen nötig machen.

Höchsten Sinn und tiefste Erfüllung findet der Gedanke der Umwelt und Eigenwelt auf dem Gebiete des Geistigen. Es würde unsere ganze Haltung entscheidend beeinflussen, wenn unser Weltbewußtsein und unser Weltbegriff von der bloß naturalistischen, der physikalisch-mathematischen Stufe auf eine wirklich geistige gehoben würde, wenn wir von der Anerkennung des bloß äußerlich und extensiv Unendlichen fortschritten zu der Anerkennung des innerlich und intensiv Unendlichen. Es handelt sich nicht darum, in eine ungeistige Welt des bloß Physischen einen Kosmos geistiger Art nachträglich hineinzubauen. Ein bloß zufälliges und zusätzliches Geistiges kann nicht genügen; in dem bodenlosen Abgrunde eines ursprungsmäßig physischen Weltbegriffes würde jede substantiale Geistigkeit versinken. Es ist nötig, daß neben und über unsere Raum- und Zeit- und Wirklichkeitsbegriffe bloß naturhaft physikalischer Art Raum- und Zeit- und Wirklichkeitsbegriffe höherer, lebendigerer und konkreterer Art treten; daß wir begreifen lernen, daß es z. B. neben der bloßen kosmisch-physikalischen Zeit auch eine Zeit innerer und geistiger Art gibt, die von geistiger Substanz, von Sinn und Erfüllung nicht in der Weise unabhängig ist, wie wir es uns von der leeren, formalapriorischen Zeit Kants vorstellen. Wesentlich für die Entfaltung einer eigenen Welt des Geistes ist weiterhin die scharfe Aus-

einanderhaltung bloß psychischen und wesenhaft geistigen Zusammenhanges. Auch hier dürfen die Dinge nicht so gedacht werden, als ob sich aus dem großen und allgemeinen Bereiche des Psychischen hier und da, gleichsam an einzelnen Punkten, ein Menschlich-Geistiges als Gipfel, als Krönung, als Blüte erhöbe; es geht nicht an, daß dieses Geistige, um ein mathematisches Bild zu gebrauchen, etwa nur als singuläre Stelle in einem psychischen Regularitätsbereiche erscheint. Auf diese Weise bliebe es doch an und in die Welt des bloß Seelenhaften gebunden und hätte keine eigene Wirklichkeit und Mächtigkeit. Vielmehr muß geistiger Zusammenhang zunächst auf eigenem Grunde unendlich und allseitig entwickelt werden. Wie sich die Mannigfaltigkeit der entfalteten Einzelwelten zu einer Welt der Welten zusammenfindet, ist eine Frage für sich; daß sie sich aber überhaupt erst entfalten und nicht von vornherein einem einseitigen und engen naturalistischen Weltbegriff als Provinzen unterworfen werden, ist zweifellos die erste Forderung.

Gerade auf geistigem Gebiete kann der Mensch gar nicht einsam gedacht werden; hier erscheint die Person als Träger und Mittelpunkt einer Umwelt und Eigenwelt geistiger Art, die, als von ganz anderer Stufe, durchaus geschieden werden muß von dem Felde bloßer seelenhafter Wirklichkeit, wie es dem psychischen Individuum zugeordnet ist. Eine solche Entgegensetzung muß natürlich der Psychologie eine andere Stellung geben, als sie von der einseitig geisteswissenschaftlichen Psychologie befürwortet wird.

Wie knüpft sich nun aber in dieser wesenhaft geistigen Welt ein wesenhaft geistiger Zusammenhang? Gestatten uns die unübersehbaren Verwicklungen dieser Welt nur eine bloße Beschreibung des „Tatsächlichen"? Zeigt sie sich, wie die Natur, beherrscht von Gesetzen und Notwendigkeiten, gibt es eine Kausalität eigener, geistiger Art? Gewinnt die Zweckhaftigkeit, die Finalität, der schon die Biologie nicht entraten konnte, in ihr besondere Bedeutung, oder ist allein die Norm- und Werthaftigkeit, die Normalität und Idealität für den echten geistigen Zusammenhang bezeichnend? „Die Geisteswissenschaften, wie sie sind und wirken", erklärt W. Dilthey in seiner Einleitung in die Geisteswissenschaften, „verknüpfen in sich drei unterschiedene Klassen von Aussagen. Die einen von ihnen sprechen ein Wirkliches aus, das in der Wahrnehmung gegeben ist; sie enthalten den historischen Bestandteil der Erkenntnis. Die anderen entwickeln das gleichförmige Verhalten von Teilinhalten dieser Wirklichkeit, welche durch Abstraktion ausgesondert sind; sie bilden den theoretischen Bestandteil derselben. Die letzten drücken Werturteile aus und schreiben Regeln vor; in ihnen ist der praktische Bestandteil der Geisteswissenschaften befaßt... Wie sie gewachsen sind, enthalten die Geisteswissenschaften neben der Erkenntnis dessen, was ist, das Bewußtsein des Zusammenhangs der Werturteile und Imperative, als in welchem Werte, Ideale, Regeln, die Richtung auf Gestaltung der Zukunft verbunden sind." Die im denkenden Bewußtsein bestehende Beziehung dieser drei Aufgaben zueinander kann nach Diltheys Meinung erst im Verlaufe der erkenntnistheoretischen Analysis, umfassender genommen, der Selbstbesinnung, entwickelt werden. Unsere Meinung ist, daß gerade das geistige Leben das, was wir geschieden Kausalität, Finalität, Normalität nennen, in innigster und lebendigster Verflechtung zeigt, daß wir insbesondere dem Diltheyschen Satze, „Aussagen über Wirklichkeit bleiben von Werturteilen und Imperativen

auch in der Wurzel gesondert", den Satz gegenüberstellen können, daß sie sich gerade auf geistigem Gebiete aber auch bis in die tiefsten Wurzeln verbunden zeigen. So wie es eine psychische Kausalität eigener Art gibt, kennt auch das geistige Leben zweifellos eine Kausalität und eine damit verbundene Notwendigkeit eigener Art und Stufe; freilich ist alles, was wir hier an Einsicht gewonnen haben, unsicher und gering. Aber keine gliedernde Kausalität ohne zusammenfassende und richtungweisende Finalität! Gerade die Geisteswissenschaften zeigen, daß im Schoße der Kausalität selbst die Zweckhaftigkeit zu finden ist, daß beide in der einzelnen Tat des Erkennens überhaupt nicht zu trennen sind, sondern bis ins Kleinste aneinander gebunden bleiben. Im Innersten der Zweckhaftigkeit wieder führt nun, das zeigen Begriffe wie Entwicklung hinreichend, die Werthaftigkeit, die Norm ein mehr oder weniger verborgenes und bewußtes Leben. Im Schoße der theoretischen Vernunft selbst ist die praktische wirksam; auch der erkannte Zusammenhang ist letzten Endes gelebter Zusammenhang. Sogar eine Beschreibung aus reiner Wesensschau ohne jede auch nur vorläufige kausale und finale Ordnung dürfte kaum denkbar sein.

Tritt aber auch auf dem Gebiete der Geisteswissenschaften die Bedeutung des Ideals und der Norm in ein besonders helles Licht des Bewußtseins, nachweisbar ist die enge Verknüpfung von Kausalität, Finalität und Normalität auf jeder Stufe und in jedem Bereich des Erkennens bis hinab zum physikalischen. Es war auch dort Täuschung, daß nur die reine Kausalität, das unerbittliche Gesetz, nur die eherne Notwendigkeit herrschend seien; denn auch dort verbargen sich in der kausalen Begründung Voraussetzungen, Zielsetzungen, Zusammenfassungen zweckhafter Art; auch dort standen Wertungen, praktische Regeln und Forderungen gleichsam schweigend hinter der bloßen Teleologie. Ein ökonomischer Grundzug steckt von vornherein in unserm ganzen Naturerkennen, und ein Sollen, ein Ideal ist selbst in unserm exakten Naturbegriff von vornherein lebendig. Vielleicht ist es ein Glück, daß dem so ist; denn ohne einen solchen, immerhin in gewissem Sinne durchgehenden lebendigen Zusammenhang wäre das Bild unseres an sich unstetigen und stückhaften Wissens und Erkennens nicht sehr hoffnungsvoll. Vor allem läßt sich nur so die überaus wertvolle Überzeugung begründen, daß von vornherein und ursprünglich in den geistigen Weltzusammenhang ein Wertzusammenhang verflochten ist; daß die Dinge nicht so liegen, als ob von vornherein eine bloße Welt von kalter Ding- und Sachhaftigkeit und dazu eine durch das Denken geschaffene kausale Weltordnung gegeben sei, an die erst gleichsam von außen her mit den Maßstäben einer irrealen Welt das wertende Subjekt herantrete. Das ist Wertungssubjektivismus, der die Verhältnisse der theoretischen Transzendentalphilosophie, des theoretischen Phänomenalismus auch auf das Axiologische überträgt, und der mit der von uns vertretenen wesenhaften Einheit von Ich und geistiger Welt nicht zu vereinigen ist. Aus der innigen Verwebung von Kausalität, Finalität und Normalität erwächst uns weiterhin die Einsicht, daß das gesamte Erkenntnis- und Denkleben, anstatt weit jenseits von Gut und Böse im ethisch leeren Raume zu schweben, gerade getragen ist von einem feinen und verborgenen Ethos geistiger Art, die Einsicht, daß auch hinter der intellektuellen Handlung ein Gewissen, auch hinter der geistigen Tat ein tiefer ethischer Charakter und eine ethische Freiheit stehen. Ohne eine Normativität tiefster Art ist auch das Naturgesetz nicht denkbar;

auch die von ihm begründete Notwendigkeit ist letzthin Entschiedenheit aus geistiger Freiheit. Dann muß aber die für das Zeitbewußtsein so bequeme Annahme fallen, daß eine theoretische und eine praktische Vernunft unabhängig voneinander bestehen und handeln, daß insbesondere die Wissenschaft ihren Wert, ihre Sicherheit, ihre Richtung, ihr eigenes Gesetz vollkommen losgelöst von jenem allgemeinen und tiefen Ethos geistigen Lebens in sich trage.

* *

Bemerkungen über die psychische Struktur des Kindes.

Von Werner Wolff.

Die Theorie, daß die Psyche des Kindes nur die eines unentwickelten Erwachsenen ist, hat man bei dem Stand der heutigen Psychologie und Pädagogik wohl durchweg ad acta gelegt. Wir wissen, daß wir es beim Kinde mit einer vom Erwachsenen durchweg verschiedenen Struktur zu tun haben, einer andersartigen, die eben infolge ihrer anderen Art nicht mehr als eine kleinere Entwicklungsstufe der Erwachsenenstruktur aufgefaßt werden kann. Mit größerer Berechtigung hat man Äußerungsformen des Kindes mit denen von Naturvölkern und Geisteskranken verglichen, und zwar in einer allen gemeinsamen größeren Entfaltung des Unbewußten, in einer geringeren Ausbildung der Bewußtseinsprozesse. Eins der wesentlichen Zeichen höchstentwickelten Bewußtseins ist die Fähigkeit zur Abstraktion und Konstruktion, d. h. die Fähigkeit, mit Dingen zu arbeiten, die konkret nicht vorliegen, die andererseits nicht für die Gegenwart, sondern für die Zukunft gedacht sind.

Dem Kinde gehen nun diese Fähigkeiten in großem Maße ab. Es ist zunächst nicht imstande, abstrakt und nicht fähig, über die Gegenwart hinaus zu denken. Das Kind lebt in einer gegenwärtigen konkreten Welt. Aus dieser Konkretheit heraus vollzieht es auch eine Allbeseelung der Natur, es kann sich keine Wesenheiten konstruieren, die anders als es selber organisiert sind; daher kann für das Kind das Tier, die Puppe, der Stein sprechen, denken, handeln. Das Kind, das in die Welt erst hineinwächst, hat andererseits ein viel größeres Bestreben als wir, die Gegebenheiten in einer konkreten Form zu erfassen; hierbei ist „erfassen" im ursprünglichen Sinne gemeint: das Kind will alle Dinge fassen und sie erobernd in seinen Auffassungsbereich ziehen. Aus diesem Grunde die Fülle lautmalender Worte. Wauwau, Kikeriki, Sch-sch (Eisenbahn), Tick-tack (Uhr), Bimbaum (Glocke) usw. Das kleine Kind denkt nicht, sondern faßt auf, denn das Denken (im Sinne des Erwachsenen) ist ein Prozeß der Abstraktion, der Konstruktion, des Gleichnisses.

„Wenn die kleine Hilde Stern einen entfernten Offizier ‚Kindsoldat' nennt, so bedeutet es nicht einen Soldaten wie ein Kind (in dem die abstrakte Gleichung erst ein spätes Produkt der substanzlosen Sprache ist), sondern ein Kind als Soldat, eine ‚Haarflamme' nicht ein Haar wie eine Flamme, sondern ein Haar als Flamme. Das Kind drückt keine Gleichung aus, sondern eine Verhaltungsweise, gerade das Gleichnis, das zum Typus substanzentleerten beziehentlichen Denkens wurde, ist dem plastischen Sein entgegengesetzt. Daher ist es grundfalsch zu sagen, wie z. B. Pfister in der psychoanalytischen Methode:

„Das Kind denkt in Gleichnissen und Bildern". Es war auch falsch, eine Verwandtschaft der Kindersprache mit der Sprache des Traumes herzustellen, wie das schon geschehen ist, denn für das Kind sind Zusammensetzungen eine gestaltliche Einheit, für den Traum besteht die Einheit oft nur im Assoziativen. Wenn das Kind von einer Bauernschnecke spricht (weil es sie mit Bauern gefunden hat), so ist es strukturell etwas anderes, als wenn Freud von einem „norekdalen" Stil träumt und die Analyse die Zusammensetzung aus Nora, Ekdal und in der Bildung kolossal pyramidal aufdeckt. (Weitere Beispiele: Freud „Traumdeutung VI, die Traumarbeit".)

Das Kind kann auch eine Frage nicht, aus einer umfassenden Situation herausgerissen, beantworten. O. Schneider gibt ein Beispiel: Auf die Frage, wie alt bist du, erfolgt die ausgiebige Antwort: „Hilde ist zwei Jahr, ich bin drei, Rudi ist fünf, F. ist zwölf."

Das Kind kennt auch nicht die Verallgemeinerung. Ein Kuß ist nicht ein Kuß, die Mutter, weil sie weggefahren ist, bekommt einen Fahrenkuß. Weitere Beispiele bei C. u. W. Stern. Hilde Stern, drei Jahre (3,0): Mannvogel, Vogelmann, Manpiepchen, für das Bild eines Knaben mit Eulenkopf (3,6): Einblättern (sie packt welke Blätter in Papiertüten). Günther Stern (4,8): Nebelheiß, von der Suppe gesagt. Ähnlich bei Lindner, O. Schneider, Preyer, R. Schulze, C. Franke, W. Toischer, C. Stumpf, W. Ament, E. Schädel, G. J. Romanes, Ch. Darwin. Noch ein paar Beispiele von C. u. W. Stern: Hilde Stern (5,4½): verkniet, verkauert (6,5): zerlieben. Die Konkretheit drückt sich in Fragen aus wie: Hilde Stern: macht der Bettler Betten: machen immer die Nachtigallen Nacht? Man sieht, wie wenig die Kinder noch imstande sind, die Worte als bloß konventionelle Zeichen hinzunehmen und wie wörtlich sie die darin enthaltenen Bestandteile auffassen.

Die beinahe vierjährige Hilde hörte, daß jemand in der Gartenstraße wohnt, da fragte sie: „Ist das eine Rosengartenstraße oder eine Grasgartenstraße?" Vom zoologischen Museum, d. h. wohl so, weil da die Tiere manchmal in einem See schwimmen (4,11).

Günther Stern (4,7): Ozean: „Ozean heißt es, weil man doch manchmal, wenn man ihn sieht: o, o, sagt" (staunend gesprochen). Diese Vorstellungen in der Wortauffassung entsprechen der lebhaften Sinnlichkeit einer erhöhten Plastizität. Erhöht ist diese Plastizität oft noch bei pathologischen Kindern. Von einem 13jährigen Knaben[1] kann ich folgendes Beispiel geben: Als er etwas ausradieren will, sagt er zu mir: „Könnte dich kein Mensch ausradieren, daß du nicht mehr da bist oder bist du trotzdem da?" Träume hält er für völlige Wirklichkeit, unkonkrete Vorstellungen, wie: unzählig, kann er nicht fassen. Er: „Wieviel Sterne gibt es?" Ich: „Unzählige." Er: „Wieviel denkst du aber, sag' auf's Geradewohl." — Märchen kann er „aber auch gar nicht leiden, weil es nicht wirklich ist". Wenn Phrasen in einem Buch vorkommen wie z. B.: sie schrie so laut, daß es die Möbel hören konnten, fragt er: „Können Möbel denn hören?" — Der erhöhten Plastizität der Auffassung entspricht eine erhöhte Plastizität der Vorstellungen. Die Vorstellungen des Kindes sind so plastisch, daß sie Wahrnehmungsimaginationen werden. Ja, teilweise werden die Vorstellungen zur Wahrnehmung. Die Schule von Jaensch hat dieses Gebiet besonders bearbeitet und für diesen Vorgang den Terminus „Eidetik" geschaffen. Jaensch: „Die Eidetik als typologische

[1] s. a. W. Wolff: Realität und Metarealität, Ztschr. f. Kinderforschung.

Forschungsmethode" sagt: „Diese Verwandtschaft von Wahrnehmungs- und Vorstellungsnatur erklärt sich nun ungezwungen aus dem Nachweis: daß sich Wahrnehmungen und Vorstellungen aus einer noch „undifferenzierten Einheit" beider herausentwickeln, die weder Wahrnehmung noch Vorstellung ist. ... Diese Entwicklungsphase ist bei Kindern noch in ganz verschiedenen Abstufungen nachweisbar, sie zeigt sich noch in ganz reiner Form in jenem noch allerausgeprägtesten „Einheitsfeld", in dem, wie erwähnt, zwischen Anschauungsbildern und Wahrnehmungen noch kein durchgängiger, ausgeprägter Unterschied besteht, da beide unter Umständen miteinander verwechselt werden können. (Walter Jaensch, O. Kroh, S. Fischer und H. Hirschberg.)

In dieses Gebiet gehört auch das Tagträumen der Kinder. Die Art ihres Spielens, Objekte halluzinatorisch umzuformen (das kleine Kind macht aus einem Stück Holz einen Wagen, eine Puppe usw.) und das dichterische Schaffen, das so häufig in der Pubertät eintritt. Über das Tagträumen gebe ich ein Beispiel von Steckel: „Die Sprache des Traumes": „An Tagträumen reich ist das Leben der Kinder. Ich erinnere mich lebhaft an die Zeit meiner Tagträume. Sie reicht von den ersten Kinderjahren bis in die Pubertät. Ich gehe auf der Straße, marschierend bin ich in Gedanken der Anführer eines großen, nur aus tapferen Knaben gebildeten Heeres. Die Feinde dringen in das Land, das Heer der Großen ist geschlagen, der Kaiser ist in Gefahr, diese Provinz und vielleicht sein Reich zu verlieren. Da dringe ich mit meinen feurigen Knaben vor und richte unter den Feinden ein furchtbares Blutbad an. Während dieser Szene fange ich an, schneller zu gehen. Ich mähe auf einer Wiese die Distelköpfe mit einem Stocke, die Feinde fliehen..." (s. a. Abraham, Bernfeld, Löwenfeld).

Nicht nur beim Tagträumen, auch in dem Zustand vor dem Einschlafen finden sich plastische Vorstellungen. Diese plastischen Vorstellungen tragen einen visionsartigen Charakter, man hat für sie den Namen: hypnagoge Erscheinungen geprägt. Havelock Ellis berichtet darüber: Die Welt der Träume. C. C. Patridge hat bei 826 Kindern hypnagoge Erscheinungen ermittelt. (Reverie: Pedagogical seminary April 1898.) Während nun die hypnagogischen Erscheinungen Erwachsener ein Überbleibsel der Visionen der Kindheit sein können, haben die letzteren viel mehr Umfang und Lebendigkeit, denn sie sind nicht auf den Augenblick vor dem Einschlafen beschränkt und Kinder können sie in einem gewissen Maße kommandieren (s. a. E. Guyon, E. H. Clarke, de Quincey). Aus dieser erhöhten plastischen Fähigkeit erhält das der kindlichen Struktur eigene Allmachtsgefühl, seine magische Realität, einen großen Beitrag.

Wie diese Plastizität langsam durch die abstrahierenden, entsubstanzialisierenden Forderungen der Außenwelt abnimmt, können wir gut an einem Beispiel beobachten, das Dr. Th. Voß gibt: „Die Entwicklung der religiösen Vorstellungen". Er gab Kindern einer Schulklasse die Frage: Wie stellt ihr euch den Teufel vor? Antworten der Knaben: Erstes Schuljahr (Beginn): „Bei den Aussagen ist ein Gruseln im Gesichtsausdruck und Tonfall zu bemerken, das sprachlich wiedergegeben wird durch die Farbenbezeichnung: schwarz, braun und rot. Das Aussprechen des Wortes: schwarz oder ganz schwarz, geschieht durchweg mit Falten auf der Stirn und mit Seitwärtsziehen des Mundes bei dem *z*; das Kind legt in dieses eine Wörtlein gewissermaßen einen Vorstellungskomplex, den der Häßlichkeit hinein, dasselbe zeigt sich bei den Wörtern: braun und rot, die möglichst in

tiefer Tonlage gesprochen werden, bei braun wird das *n* langgezogen, bei rot das *o* gedehnt.

Erstes Schuljahr (Ende): Der Ausdruck des Gruselns läßt nach. Die Beschreibung wird etwas weitgreifender, die Farbe rot wird begründet durch das Feuer ... keine Bildnachwirkung. Zweites Schuljahr (Ende): Der Ausdruck des Gruselns ist verschwunden, die Gestalt des Teufels ist weiter abgerückt, und darum hört die einfache Farbenbezeichnung als Inbegriff der ganzen Vorstellung auf. Vielmehr treten jetzt Abbildungen aus der Erinnerung in den Vordergrund.

Sechstes Schuljahr: Mit diesem Schuljahr tritt ein deutliches Abrücken von der sinnlich konkreten Vorstellungsform klar zutage. Die Vps. betonen die Unsichtbarkeit. „Er ist ein böser, unsichtbarer Geist", es gibt wohl Bilder, aber so sieht er nicht aus, „man kann ihn nur im Geiste sehen".

Auch an einem Wahrnehmungsvorgang können wir die Stärke des plastischen Vermögens darlegen. Wir wissen von Kindern und primitiven Völkern, daß sie Spiegelschrift und Bücher umgekehrt lesen können. Für die kleinen Kinder ist die Lage der Bilder im Bilderbuch ganz gleichgültig. Durch tachistoskopische Versuche hat man auch Erwachsene dazu gebracht umgekehrte Schrift als richtigstehend zu empfinden und zu lesen. Das gelang aber erst nach längerer Zeit (vielleicht erst durch Ermüdung, so daß wir hier eine hypnoide Regression zu der ursprünglichen Fähigkeit, durch Bewußtseinsermüdung annehmen dürfen). Es zeigt sich, daß ursprünglich die Gestalt nicht an die Richtung der Raumlage gebunden ist, erst der Verlust plastischen Vermögens begrenzt die Auffassungsfähigkeit, bindet sie an die stabilen Senkrechten.

Zur plastischen Auffassung gehört auch die Identifizierung, die Verkörperung des Wahrgenommenen, die Hineinverlegung des Objektes in das Subjekt selbst, Freud: „Massenpsychologie und Ich-Analyse führt den Fall eines Kindes an, das, unglücklich über den Verlust eines Kätzchens, erklärte, selbst ein Kätzchen zu sein, das nicht mehr am Tisch essen wollte und auf allen Vieren kroch.

Bei der Tendenz zur Konkretheit spricht wohl, wie schon vermutet, das Bestreben mit, die Gegebenheiten der Welt als fest umrissene Gebilde aufzufassen und sie so als geschlossene Gestalten in der eigenen Welt zu verankern. Die Gegebenheiten der Welt müssen nicht nur plastisch faßbar sein, sie müssen auch ihre Form bewahren, wieder und wieder muß sich ihre aufgefaßte Gestalt bewähren. Daher haben wir bei den Kindern das Bestreben, eine Beschäftigung wieder und wieder in genau demselben Verlauf auszuführen. Hierher gehört das stereotype Spiel der kleinen Kinder, immer wieder ein Ding aus dem Wagen zu werfen, um es wieder zu erhalten, das Verlangen, mit unendlichen Wiederholungen, eine Geschichte unverändert zu hören und jene bei Kindern fast immer vertretenen neurotischen Zeremonien, die beim Essen, Schlafen, Aufstehen unverrückbar eingehalten werden.

Diese Zeremonien entsprechen meistens dem Bedürfnis, Erlebnisse zu bewältigen; die Erlebnisse müssen daher in eine konkrete Form gebracht werden, die immer stereotyp wiederholt werden kann. Als Beispiel diene jenes Zeremoniell, das Freud in den „Kleinen Schriften zur Neurosenlehre", erste Folge VIII, „Weitere Bemerkungen über die Abwehr-Neuropsychosen" erwähnt: „ein elfjähriger Knabe hatte sich folgendes Zeremoniell vor dem Zubettgehen zwangsartig einge-

richtet. Er schlief nicht eher ein, als bis er seiner Mutter alle Erlebnisse des Tages haarklein vorerzählt hatte; auf dem Teppich des Schlafzimmers durfte abends kein Papierschnitzelchen und kein anderer Unrat zu finden sein; das Bett mußte ganz an die Wand angerückt werden, drei Stühle davor stehen, die Polster in ganz bestimmter Weise liegen. Er selbst mußte, um einzuschlafen, eine gewisse Anzahl von Malen mit beiden Beinen stoßen und sich dann auf die Seite legen. Das klärte sich folgendermaßen auf: Jahre vorher hatte es sich zugetragen, daß ein Dienstmädchen, welches den schönen Knaben zu Bett bringen sollte, die Gelegenheit benutzte, um sich dann über ihn zu legen und ihn sexuell zu mißbrauchen. Als dann später einmal die Erinnerung durch ein rezentes Erlebnis geweckt wurde, gab sie sich dem Bewußtsein durch den Zwang zu obigem Zeremoniell kund, dessen Sinn leicht zu erraten war und im einzelnen durch die Psycho-Analyse festgestellt wurde: Sessel vor dem Bett und dieses an die Wand gerückt — damit niemand mehr zum Bett Zugang haben könne; Polster in einer gewissen Weise geordnet — damit sie anders geordnet seien, als an jenem Abend; die Bewegungen mit den Beinen — Wegstoßen der auf ihm liegenden Person; Schlafen auf der Seite — weil er bei der Szene auf dem Rücken gelegen; die ausführliche Beichte vor der Mutter; weil er diese und andere sexuelle Erlebnisse infolge von Verbot der Verführerin ihr verschwiegen hatte; endlich Reinhaltung des Bodens im Schlafzimmer — weil dies der Hauptvorwurf war, den er bis dahin von der Mutter hatte hinnehmen müssen."

Wir sehen, die psychisch unbewußte Gestalt-Identität ist umfangreicher als die bewußte. Was wir bewußt als nicht identisch empfinden würden, empfindet das Unbewußte als identisch. Das rührt daher, daß die Vorgänge in ihrer Plastizität ähnlicher sind, als in ihrer Abstraktion. Da wir das plastische Vermögen verloren haben, können wir nicht mehr so leicht die urplastischen Äußerungen mit ihrem Umfang verstehen, den sie noch beim Kinde haben und bei Strukturen, die diesem verwandt sind. Wir nennen jene Tendenz, ein Objekt immer wieder in einer fest zusammenhängenden Gestalt aufzufassen: Kohäsionstendenz. Die Kohäsionstendenz, die dazu dient, Objekte in den Machtbereich des Kindes unverrückbar einzugliedern, d. h. sich ihrer zu bemächtigen, bringt dem Kinde Lust.

Auch alle Apperzeptionsvorgänge sind beim Kinde viel stärker kohärenzbedingt, als beim Erwachsenen. Bei erwachsenen Ausländern kommt es oft vor, daß sie in die neugelernte Sprache Worte ihrer Muttersprache mengen, bei dem Kind aber ist jede Sprache so gestaltgebunden, daß eine Vermengung nicht gelingt. C. u. W. Stern berichten hierüber im Anhang ihres Buches: „Die Kindersprache", es wird hier von der Sprachentwicklung der auf Sumatra aufgewachsenen Söhne des Prof. Volz berichtet: „Das Kind Peter, das bisher nur malayisch gesprochen, lernt Deutsch. P. braucht beide Sprachen nebeneinander, aber ohne sie zu vermischen. Das nie fehlende Bewußtsein dafür, in welcher Sprache er spricht, ist gerade das Charakteristikum dieser Zeit. Fehlt ihm ein deutsches Wort, so braucht er das malayische, aber immer mit dem Zusatz: Malayu (auf malayisch...). Es ist nicht ganz leicht, die psychologische Ursache dieser strikten Auseinanderhaltung beider Sprachen aufzudecken. Vermutlich bildet sich in der Psyche in jedem Sprachtypus eine Art „Einstellung", die einer Durchkreuzung mit dem anderen Typ Widerstand entgegensetzt.

Über die Kohäsion der kindlichen Wahrnehmung lesen wir bei Bühler: „Die geistige Entwicklung des Kindes", „Das kleine Kind, dessen Dingvorstellungen noch wenig entwickelt sind, ist unter Umständen so stark vom anschaulich komplexen Gesamteindruck abhängig, daß schon eine geringe Veränderung des Gesamtbildes ein Wiedererkennen gleichbleibender Teilmomente aufhebt. Wenn die Mutter ein anderes Kleid anhat oder an einer anderen Stelle des Zimmers steht, wird sie unter Umständen nicht wiedererkannt."

Ebenso drückt sich das Kohäsionsbestreben in der kindlichen Sprache aus. Die Wiederholungen, die kohärente feste Gebilde schaffen, bilden die Reduplikationen der Kindersprache. Wir können hier auch jenes Vorganges beim Reproduzieren der Kinder gedenken, bei einer unterbrochenen Reproduktion wieder von vorn anfangen zu müssen (z. B. beim Aufsagen von Gedichten), da nun gleichsam eine starre Reaktionskette durchbrochen ist. Eine Unterbrechung eines kohärenten Vorganges wollen wir eine Inzision (Einriß) nennen, die Inzision bringt Unlust.

Untersuchungen der Frau Ovsiankina und Frau Zeigarnik in der „Psychologischen Forschung" haben gezeigt, daß Kinder viel stärker auf unerledigte Aufgaben reagieren, als Erwachsene und von Kindern besonders schwachsinnige. Das Unlustgefühl bei Fortnahme einer begonnenen Arbeit ist hier besonders stark.

Aus Inzisionsangst bildet sich oft ein bestimmter Typus heraus, den man den „Negationstypus" nennen könnte. Bei dem Kinde äußert er sich oft in dem Gedrücktsein, in der Angst (treffende Beispiele dafür, in bildlichen Darstellungen siehe Hartlaub: Der Genius im Kinde); sonst führt er vom depressiven Typus bis zu den Symptomen der Melancholie und des manisch-depressiven Irreseins. Wir finden ihn fast immer periodisch in der Pubertät.

Wir sehen bei der Kindersprache nicht nur die Tendenz des Kindes, abstrakte Vorgänge zu konkretisieren, sondern auch verschiedene, aber zusammengehörige Erscheinungen in einem Wort zusammenzufassen. (Kindsoldat, Haarflamme.) Diese Zusammenfassung zusammengehöriger Erscheinungen in ein Wort ist aber bei dem Kind noch viel weitgehender. Unser Denken hat die Tendenz, alle Erscheinungen möglichst zu isolieren und loszulösen (abstrahieren). Das Kind aber hat die Tendenz zu konkretisieren und dadurch Verbindungen zu schaffen, denn mancher Vorgang, der isoliert nicht plastisch vorgestellt werden kann, erhält diese Fähigkeit, indem er mit etwas Vorstellbarem von gleichem Gefühlswert verglichen wird; „Vergleichen" bedeutet aber beim Kinde „gleichsetzen". Wir finden in der Kindersprache eine Fülle von Worten, von denen jedes nach unseren Begriffen ganz Verschiedenes, Unvereinbares bedeuten kann.

Beispiel: C. u. W. Stern: „die Kindersprache", Wort: An na, gesprochen seit 1 Jahr und fünfeinhalb Monaten (1, $5^1/_2$). Erläuterungen: Beim Stoßen, Fallen, Kratzen usw. nicht nur als wirkliche Schmerzreaktion, sondern auch als bloße Scherzreaktion. Seit 1, 6 Jahren, als Zeichen der Verneinung und des Unwillens. Unwillkommene Dinge, die sie statt der verlangten bekam, wies sie mit energischer Abwehr und lautem an na zurück.

W. Preyer: Die Seele des Kindes: Axel Preyer: 0,11: Hatta oder atta attai, hödda, tata. ... Bedeutung: fort! weg (wenn jemand weg geht, wenn er selbst hinausgetragen wird, wenn Licht ausgelöscht wird). Stumpf: Eigenartige sprachliche Entwicklung eines Kindes: Stumpf, Sohn: ($0,9^1/_2$) papenmapen: Er-

läuterung: Essen, eine Zeitlang schien das Wort ein allgemeiner Freudenlaut zu sein, z. B. beim Anblick eines Angehörigen.

C. u. W. Stern: Die Kindersprache: Eberhard Lange (2,3) lala, Erläuterung: Gesang, Musik, Soldat, alle Geräusche, wie auch unmusikalische, klopfen oder ausgescholten werden. Derselbe: huch, Erläuterung: Schaudern bei Kälte, Reagieren auf Heißes, auf alles Unheimliche. Er hatte „huch" vor dem Dunkeln, aber auch bei Tage vor dem leeren Zimmer. Eine Gesichtslarve war ihm ein Huch, auch Schleier und Brille (s. a. W. Ament, H. Idelberger).

Die Theorien über diesen Vorgang aber gehen im allgemeinen auf mechanisch assoziative Vorgänge und entwerten diese Fähigkeit einer zentralen Bindung mit dem Urteil des unentwickelten Denkens. Abweichend sind z. B. die Bemerkungen des jungen Wundt: „Vorlesung über die Menschen- und die Tierseele." Ihm sind die ersten Vorstellungen, welche das Bewußtsein bildet und die Sprache ausdrückt, nicht Allgemein-Vorstellungen, sondern umfassende Vorstellungen. Eine Allgemein-Vorstellung entsteht durch das Zusammenstellen allgemeiner Merkmale, die an einer größeren Zahl von Einzelvorstellungen sich finden. ... Umfassend ist aber eine Vorstellung nur solange, als sie noch nicht in ihren einzelnen Teilen in die besonderen Vorstellungen, die sie zusammensetzen, zergliedert ist.

Cassirer: Sprache und Mythos (Anm.): „Im übrigen läßt sich auch in der Kindersprache die Bildung derartiger teleologischer Bedeutungseinheiten, die unseren Gattungsbegriffen oft sehr wenig entsprechen oder ganz aus ihnen herausfallen, häufig noch deutlich beobachten." Dagegen sagt Stern: „Vor allem fehlt dem Kinde die Voraussetzung für den begrifflichen Symbolwert der Sprache: Es hat noch gar nicht erfaßt, daß jedes Wort die Funktion hat, dauernd eine bestimmte Bedeutung zu repräsentieren. ... — — — so sind die ersten Wortbedeutungen psychologisch zu definieren, als Bekanntheitssymbole auf assoziativer Grundlage.

Sully: Studies of childhood: führt die Verallgemeinerung auf „unausgebildete Prozesse der Klassifikation", zum Teil aber auch auf den Mangel an Unterscheidungsfähigkeit zurück.

Meumann: II. Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde sagt: daß die Kinder anfangs die zuerst erworbenen Worte ständig verallgemeinern, indem sie einen immer größer werdenden Kreis von Dingen unter die gleichen Bezeichnungen unterordnen.

Diese Verschmelzungs- und Verdichtungstendenz können wir auch im Gehaben des Kindes verfolgen. Ferenczi: Versuch einer Genitaltheorie, führt hierzu an: „Die Kinder lieben es, lustvolle Betätigung verschiedener Art zu einem Akte zu verschmelzen, besonders gern vereinigen sie das Vergnügen des Essens mit der Stuhlentleerung; doch schon der Säugling liebt es, wie bereits der erste Beobachter dieser Vorgänge, Lindner, hervorhob, das Ludeln mit dem Reiben oder mit dem Zupfen verschiedener Hautstellen der Ohrläppchen, der Finger auch der Genitalien zu verbinden", aber auch die bekannten Veranstaltungen der Perversen streben gewöhnlich einer solchen Summation von Erotismen zu. — Mir ist ein Beispiel bekannt, wie einem Knaben Cäsar am meisten imponierte, weil er viele Dinge zur gleichen Zeit tun konnte. Und ein anderer Fall, wo mir ein Knabe sagte: „das Schönste ist es, Brot zu essen und dabei aus dem Fenster zu sehen und sich dabei zu unterhalten.

Die psychologische Struktur des Kindes bewegt sich also auf der Basis der Plastizität. Sie führt zur Konkretisierung uns als abstrakt erscheinender Inhalte, sie führt zu dem betonten Kohäsionsprinzip, sie führt zu der erweiterten Auffassung von Gestaltidentitäten (Zeremoniell, Verschmelzung). Die Plastizität führt auch noch zu einem Vorgang, den wir Strukturierung nennen wollen, jener Tendenz, Fähigkeiten und Denkprozesse in fortschreitendem Maße prägnanter und plastischer erscheinen zu lassen. Auch diese Fähigkeit finden wir bei Kindern in erhöhtem Maße. Kinder lernen leicht, sagen wir, dieses geschieht aber nicht aus größerer Unverbrauchtheit des Gedächtnisses, sondern aus der gesteigerten Fähigkeit, Denkinhalte bis zur Plastizität, bis zur leibhaften Vorstellung zu strukturieren. Beim Strukturierungsvorgang tritt das Wesentliche eines Inhaltes hervor und das Unwesentliche verblaßt. Wir wollen das an folgendem Experiment verdeutlichen.

Ich habe einen pathologischen 13jährigen, russischen Knaben das Märchen von Grimm: Jorinde und Joringel an fünf Tagen wiedererzählen lassen und genau protokolliert. Andere Versuche ergaben ähnliche Resultate.

Die Sperrungen zeigen die Texterweiterungen an.

I.

25. V. 27.

a) Es war einmal Jorinde und Joringel . . . ja die Jorinde.
b) Es war eine Zauberin, die verwandelte sich tags in eine Eule, nachts in einen Menschen.
c) Da sah Joringel eine Mauer
d) Und dann, wie er sah, da erschrak er sich.
e) Und die Jorinde war verzaubert in eine Nachtigall.
f) Dann hat er gebeten, sie soll wiedergeben die Jorinde.
g) Und dann sagt die Zauberin: „Nie wieder gebe ich die Jorinde."
h) Dann hat er geträumt, daß er eine Rose fände.
i) Und wenn er mit der Rose berührt, geht weg der Zauber.
k) Und dann hat er sie berührt.
l) Und er ist weg, der Zauber.
m) Und sie hat ein Geschrei gemacht.

II.

26. V. 27.

a) Es war einmal
   a 1) ein Mädchen Jorinde und ein Junge, der hieß Joringel,
b) und es war eine Zauberin, die verwandelte sich tags in eine Eule, nachts in einen Menschen.
   b_1) Joringel und Jorinde gingen in einen Wald.
   b_2) Und kamen an ein Schloß, wo die Zauberin war.
c) (fehlt).
d) Da erschrak sich Joringel;
   d_1) Dann sagte er zu Jorinde: wir werden noch verzaubert
e) Und Jorinde wurde verzaubert in eine Nachtigall.
f) Da hat er gebeten, die Zauberin soll wieder die Jorinde geben.
g) Die Zauberin: „Nie wieder gebe ich die Jorinde." Er hat gebeten.
h) Mal hat der Joringel einen Traum geträumt, er hätte eine Pflanze gefunden.
i) wo der Zauber weg war.

k) Und mal hat er berührt Jorinde und dann wollte er sie berühren.
k_1) Aber er wußte nicht, wo sie ist unter den Nachtigallen.
k_2) Und dann hat er sie erkannt;
k_3) Und ging weg mit der Jorinde.
l) (fehlt).
m) Und sie schrie, die Zauberin, die Zauberin.

III.

27. V. 27.

a_2) Einmal im Wald war eine Hütte.
b) Da wohnte die Zauberin und tags machte sie sich zu einer Eule und nachts zu einem Menschen.
a, a_1) Und mal kam das Mädchen, die hieß Jorinde und ein Junge, der hieß Joringel. Jo - rin - gel.
b_1, b_2) Und mal gingen die spazieren und sahen die Hütte von der Zauberin.
c) (fehlt).
d) Und da war erschrocken der Joringel.
e) Und dann die Jorinde wurde verzaubert in eine Nachtigall. Nachtigällchen.
d_2) Und der Joringel konnte nicht sich bewegen.
d_3) Die hatte ihn auch verzaubert, daß er sich nicht bewegen konnte.
d_4) Aber dann konnte er sich bewegen.
f), g) (fehlt).
h) Und einmal träumte er, er hätte eine Blume gefunden — steht da welche? —
h_1) Und dann fand er die richtige.
i) (fehlt);
k_4) Und mal wie er ging ins Haus.
k_1) Und konnte nicht erkennen die anderen Nachtigallen, wo die Jorinde war.
k_2) Und dann hatte er sie gefunden
k) Und berührt die Nachtigall.
l) Und da war der Zauber weg.
m) Die schreite, die Zauberin.

IV.

28. V. 27.

b_2) Es war einmal mitten im Wald ein Schloß.
b) Da wohnte die Zauberin und tags machte sie sich zu einer Eule und nachts zu einem Menschen.
a, a_1) Und war das Mädchen die Jorinde und ein Junge Joringel.
a_3) Er der Joringel, die haben sich verlobt.
b_1) Und mal gingen sie im Wald spa - x - ieren.
b_2) Und dann, ja die kamen an das Schloß der Zauberin.
d) Joringel erschrak sich und schrie (spa - x - ieren)
e) Und die Zauberin hat verzaubert in eine Nachtigall die Jorinde.
d_5) Und die hat sie in den Koffer gesteckt.
f) Und der Joringel bat.
f_1) Und warf sich vor die Knie und bat, sie möchte die Jorinde wiedergeben.
g) Und die sagte: „Nie wieder."
h, i) Und der Joringel hat mal geträumt, er hat eine Blume gefunden und wen er berührte, war der Zauber weg.
i_1) Und dachte, wenn er würde berühren die Jorinde, wäre der Zauber weg.
i_2) Und er hatte am Morgen gefunden die Blume
i_3) und er dachte, jetzt kann ich die Jorinde berühren, dann wird der Zauber weg sein.

h) Und er hat gefunden die Blume.
k) Und hat berührt die Jorinde.
k_5) Und da ist schon die Jorinde geworden.
m) Und die Zauberin hat mit vollem Geschrei geschrien — geschrien.
n) Dann vergnügt lebten sie.

V.

30. V. 27.

b_2) Einmal im Wald war ein Schloß.
b) Da wohnte die Zauberin. Tags machte sie sich zur Eule und nachts in einen Menschen.
a_1) Mal war ein Mädchen —
b_3) und alle die Vögel, die tut sie in einen Korb hinein.
a, a_1) Es war einmal ein Mädchen Jorinde und ein Junge Joringel
a_3) und sie haben sich verlobt
b_1) und mal gingen sie spazieren im Wald
b_4) und mal, die haben sich verirrt,
b_2) und kamen an das Haus, wo die Zauberin war
e) und die Zauberin hat verzaubert ja das Mädchen in eine Nachtigall,
d_5) und hat sie in einen Korb gesteckt
d_2) und Joringel konnte sich nicht bewegen.
d_4) Und wie er los war,
f) hatte er gebeten, sie soll die Jorinde wiedergeben,
g) und sie hat gesagt: „Nie wieder!“
h) Und mal hat er geträumt auch, daß er eine Blume gefunden hat
i) und wenn er mit ihr berührt hat, ist der Zauber weg.
i_2) Und am anderen Morgen hat er in Wirklichkeit diese Blume gefunden.
k_4) Und da ging er ins Haus und wollte und wollte berühren die Jorinde. Und er ging ins Haus
k) und hat berührt die Jorinde.
k_6) Und da stand sie auf
k_7) und die Zauberin war ärgerlich
m) und schrie aus vollem Halse. So schrie sie.

Wir können an diesem Beispiele mehrere Züge des Strukturierungsvorganges beobachten.

1. Die Erzählung wird dichter, gebundener, kohärenter.
2. Sie wird ausführlicher:

so kommen in II. Fassung sieben neue Details
„ „ „ III. „ fünf „ „
„ „ „ IV. „ acht neue Details
„ „ „ V. „ vier „ „

3. Es gehen Umstellungen vor sich im Sinne der Dominanz prägnanter Stellen. So drängt z. B. sich am Anfang der Erzählung die Zauberin vor. So ist die Reihenfolge der Details:

I. a, b, c.
II. a, a_1, b, b_1, b_2.
III. a_2, b, a, a_1, b_1, b_2.
IV. b_2, b, a, a_1, a_3, b_1, b_2.
V. b_2, b, a_1, b_3, a, a_1, a_3, b_1, b_4, b_2.

4. Es kommen Intensivierungen vor.
So heißt es bei dem Affekt der Zauberin:

I. Sie hat ein Geschrei gemacht,
II. Und sie schrie, die Zauberin,
III. Die schreite, die Zauberin,
IV. Und die Zauberin hat mit vollem Geschrei geschrien — geschrien.
V. Und die Zauberin war ärgerlich und schrie aus vollem Halse. So schrie sie.

5. Einzelne Konkreta bilden sich um.
So heißt die Wohnung der Zauberin: I. Mauer, II. Schloß, III. Hütte, IV. Schloß, V. Schloß.

6. Unwesentliche Bezeichnungen verblassen.
So heißt es: I. Rose, II. Pflanze, III. Blume (steht da welche?), IV. Blume, V. Blume.

7. Prägnanter werden mehr die psychischen Prozesse als die visuellen.
So heißt es neu:
II. Joringel sagte: Wir werden noch verzaubert . . . aber er wußte nicht, wo sie ist . . . und dann hat er sie erkannt.
IV. . . . und dachte, wenn er würde berühren die Jorinde, wäre der Zauber weg. . . . und er dachte: jetzt kann ich die Jorinde berühren.
V. . . . in Wirklichkeit . . .

Fassen wir zusammen: eins der wesentlichen Zeichen der kindlichen Psyche ist ihre Fähigkeit zur Plastizität; aus ihr resultiert die dem Kinde eigentümliche Begabung plastischer Auffassung, sie hat die Tendenz nach sich, die Festigkeit der Plastizität zu wahren, den Zusammenhang zu betonen; wir haben daher eine betonte Kohäsionstendenz beim Kinde und eine betonte Inzisionsangst. Aus der Plastizität heraus setzt auch das Kind, das nicht abstrahiert und nur den quasi konkreten Gefühlsgehalt erfaßt, Dinge gleich, die der Erwachsene als different ansieht. — Ein Mittel der Plastizität ist der Vorgang der Strukturierung, Denk- und Vorstellungsinhalte zur größten Prägnanz durchzubilden.

* *

Sexualpädagogik und erster Biologieunterricht.

Von Joh. Behr.

(Schluß.)

Aber selbst einer Auffassung gegenüber, die in einseitig-unterrichtlicher Aufgabenstellung an die Schule deren Anteil an der Bildung des sozialen Menschen bestreitet, muß das Recht des Unterrichts auf Behandlung auch des Sexualproblems betont werden. Wissenschaftliche Notwendigkeiten zwingen besonders Biologie und Menschenkunde hierzu. Nur in Umrissen, in gemeinverständlichen Beispielen aus der Unterrichtspraxis sei das hier dargetan. Es ist ja undenkbar, daß die genannten Fächer, die den Schüler in das Verständnis der lebendigen Natur einführen sollen, an dieser, Lebensform und Lebensäußerung beherrschenden Triebhaftigkeit, mit scheuem Verschweigen vorübergehen könnten. Das heilige Gesetz der Natur, das in jedes Lebewesen neben den Selbsterhaltungstrieb, ihn in vielen Beziehungen verklärend, die Liebe stellte, den Drang nach Fortpflanzung und Nachkommenfürsorge, kann der Unterricht nicht als unkeusch gering achten lehren.

Ein Zentralgebiet, besonders der anfangs mehr aufs Systematische gerichteten Pflanzenkunde, sind die geschlechtlichen und ungeschlechtlichen Vermehrungs-

vorgänge. Besonders auf die Blüte richtet sich das Interesse. Sie umschließt ja die Organe der Vermehrung, die weiblichen Geschlechtszellen, die Eier, und die männlichen Fortpflanzungskörper, sagen wir den Blütenstaub[1] bzw. die beweglichen „Samenfäden", wie sie Smalians botanisches Lehrbuch nennt (Farne und andere verborgenblütige Pflanzen). Besonderes Interesse richtet sich auf die oft komplizierten Einrichtungen, durch die eine Vereinigung dieser beiden Geschlechtszellen, die Befruchtung, herbeigeführt wird, besonders dann, wenn die Pflanze in vielfach durchtriebenster Weise Tiere in ihren Dienst stellt und sie durch Schauapparate, Honig, Düfte anlockt. Was wäre die Pflanzenkunde ohne diese Dinge? Könnte sie überhaupt daran vorübergehen, selbst wenn sie wollte? Im Kernpunkte dieses Stückes lebendiger Natur stehen Vermehrung und Brutsorge. Und das natürliche System gründet sich im wesentlichen auf die Tatsache der geschlechtlichen und ungeschlechtlichen Vermehrung. Ohne ihre Kenntnis fehlt der Schlüssel zum Verständnis.

Warum diese Ausführlichkeit des Selbstverständlichen? Weil daran ermessen werden soll, was es heißen würde, von der Tierkunde zu verlangen, asexuell zu sein. Prüfe du, wie zentral der Gedanke an die Nachkommenschaft ins Leben des Menschen gestellt ist, wie sehr das Kind das menschliche, auch rein körperliche Sein beherrscht, und ermiß daran, welche Rolle Brutfürsorge und Elternpflege im Leben der Tiere spielen! Nimm diese Betrachtungen aus dem biologischen Unterrichte heraus, und du nimmst dem Tierleben seinen ethischen Gehalt! Das Körperliche kann ohne Bezugnahme auf das Sexuelle nicht verstanden werden, ebenso wie der Pflanzenleib nicht ohne Betrachtung der Blüte, der Vermehrungsorgane und -vorgänge. Die Lebensgewohnheiten der Tiere aber sind ebenfalls zu einem gut Teil nur aus ihrem Fortpflanzungs- und Fürsorgetriebe zu erklären. Und es ist ein Stück fröhlicher Romantik, ihren diesbezüglichen Lebensgewohnheiten nachzuspüren. Die nachfolgenden Beispiele sollen nur den Stoffumfang andeuten und zugleich größere Zusammenhänge dartun. die auch dem Verständnis der hier besonders gemeinten Altersstufen leicht zugänglich gemacht werden können. Da bauen Verwandte unserer Mistkäfer (Mondhornkäfer. Pillendreher u. a.) in mühseligem Schaffen unterirdische Höhlen für ihre Brut, die sie in ebenso mühseliger Weise mit Nährstoffen versehen; da finden sich zu gleichem Zwecke die Totengräberkäfer zusammen; da schleppen Grabwespen durch kunstvollen Stich ins Bauchwerk gelähmte Käfer für ihre Nachkommenschaft in sorgsam gebaute Gänge; da bilden Bienen, Wespen, Ameisen usw. Staaten mit geregeltem Gemeinschaftsleben, das jedem Geschlechte besondere Kennzeichen und Lebensaufgaben stellt; da unternehmen viele Fischarten weite Züge, die oft ihre eigene Lebenskraft verbrauchen, in günstige Laichgebiete, und jedes Frühjahr führt der Fortpflanzungstrieb die Scharen unserer Zugvögel beschleunigt zu uns zurück; da bauen Fische, Lurche, Vögel und Säugetiere kunstvolle Nester für ihre Jungen, oft Männchen und Weibchen in gemeinsamer Arbeit, und in leuchtenden Farben, in mannigfachen Balzbewegungen und -tänzen offenbart sich wie im Gesang der Vogelmännchen Sturm und Drang der Paarungszeit. Die Brutfürsorge erfüllt dann das Leben der Eltern. Liebe atmet das Tierleben in dieser Zeit, Liebe, die sich bis zum Einsatz

[1] Von einer eingehenderen Besprechung des Baues der Sexualorgane und seiner Deutung muß natürlich für die untere Altersstufe abgesehen werden.

des Lebens für die Jungen steigern kann: Da nehmen Vater oder Mutter maulbrütender Arten ihre Jungen zu weiterer Fürsorge in ihre Mundhöhle auf, selbst dabei zum Skelett abmagernd; da unterweisen besonders die Mütter der Vögel und Säuger ihre Jungen in Künsten und Erfahrungen der Alten; da haspelt das Männchen der Geburtshelferkröte die Eischnüre aus dem Leibe des Weibchens zu weiterem Schutze um den eigenen Leib; da bilden sich in der Haut der Wabenkröte schleimige Zellen, in die die Jungen zu Schutz und Ernährung aufgenommen werden, vergleichbar dem Beutel, in den die Känguruhs und ihre Verwandten ihre unentwickelten Jungen an die Zitzen legen; da sondern Schleimfelder, Kröpfe und Milchdrüsen zur Zeit der Mutterschaft Säfte für die Kleinen ab, um dann wieder zu vergehen; da wird bei vielen Geschlechtern der Insekten, der Würmer, der Wirbeltiere usw. die Befruchtung und Entwicklung der Eier ins Innere des mütterlichen Leibes verlegt, wie ja auch die bedecktsamigen Blütenpflanzen ihre jungen Keime in den Fruchtknotengehäusen reifen lassen. Besonders bei den Wirbeltierstämmen, die ja in den unteren Klassen der höheren Schule besprochen werden, zeigt sich des weiteren eine enge Beziehung zwischen Keimerzeugung und Brutpflege: Je gesicherter das erste Leben der Jungen verläuft, je mehr sich auch nach der Geburt die Eltern der ersten Ernährung und der Erziehung ihrer Jungen annehmen, desto mehr tritt ein Sparsamkeitsprinzip in der Erzeugung wertvoller Keimzellen hervor; desto geringer ist also deren Anzahl. Viele Tausend Eier legen die meisten Fische, der durch seine Rogenmasse den Kindern bekannte Karpfen, Hering usw., ins Wasser, zwar an Verstecke, an Nahrungsquellen und mit einem Dotter fürs erste Leben ausgestattet, aber doch sich selbst überlassen — und den vielen, vielen Feinden. Nur wenige Eier aber aber legt das im Aquarium zu beobachtende Stichlings- oder Makropodenweibchen in das vom Männchen sorgsamst erbaute und bewachte Nest. Aber doch erfolgt die Befruchtung der Eier im Wasser. Das Männchen gibt die vom Hering her bekannte Milch, das ist die Unmasse männlicher Keimzellen, ins Wasser ab („Befruchtungsstoff"). Eine ungeheure Keimmenge wird verschwendet. Es erinnert der Vorgang an die ungeheure Staubproduktion der Hasel, Kiefer u. a. Windblütler, die ihre männlichen Keime dem Winde, die Befruchtung der Eizellen gleichfalls mehr oder weniger dem Zufalle überlassen. Und ähnlich wie bei den Pflanzen mit gesicherterer Insektenbestäubung erfolgt auch im Tierreiche eine Verringerung der männlichen Keimmassen, wenn die Befruchtung gesichert ist. Immer wieder zwingt uns die methodische Notwendigkeit, der Wille, uns in der auf Naturverständnis, Gedächtnisentlastung und Stoffbeherrschung gerichteten Unterrichtsarbeit von einer zu leicht im einzelnen rein beschreibend und registrierend sich verlierenden äußeren Betrachtung zur Vereinfachung, zur Übersicht, zur Zusammenfassung zu erheben dazu, große Linien in der Erkenntnis der Formenwelt und der Lebenszusammenhänge zu entwickeln. Das menschliche Interesse drängt nach ihnen. — Und so sehen wir in Verfolg solcher Betrachtung eine erhöhte Sicherstellung der Befruchtung, z. B. beim Frosch, wo das Männchen, sich ans Weibchen klammernd,[1] die Eier befruchtet in dem Augenblicke, in dem sie ins Wasser gegeben werden. Das Situspräparat, das Bild im Lehrbuch aber zeigen uns dementsprechend

[1] Von den meisten Kindern beobachtet.

kleinere Eierstöcke im Leib des Weibchens, kleine Keimdrüsen des Männchens, nicht aber solche Massen, wie sie der Hering beobachten läßt. Darüber hinaus erhebt sich nun der Stamm der Kriechtiere. Wenig Eier liegen hier wie eine Perlschnur im langgestreckten Eileiter, und durch ihre pergamentartige Haut erkennt das staunende Kinderauge die schon entwickelten, zusammengeringelten Jungtiere. Ganz ähnlich ist's beim Vogel. Viele Kinder haben beim Ausnehmen eines Huhns den Eierstock mit seinen gelben Dotterküglein gesehen und im Eileiter die sich vorschiebenden Eier, denen allmählich Eiweiß und zuletzt die Kalkschale zugefügt werden, und die dann in Abständen, sagen wir täglich eins, den Körper durch die Kloake verlassen. Aber auch hier sind es nicht mehr die unbefruchteten Eier, die nach außen gelangen, sondern bereits im Leib der Henne befruchtete, in der Entwicklung begriffene. Auf dem Dotter des aufgeschlagenen Eis finden wir Keimschicht und Keimbläschen, der Anfang des jungen Tieres. An der Hand von Situspräparat und guten Abbildungen, wie sie manche Lehrbücher zur Veranschaulichung all dieser Vorgänge aufgenommen haben, läßt sich nun auch der weitere Werdegang eines Hühnchens als Beispiel einer typischen Wirbeltierentwicklung verfolgen. Ja, bei der Kreuzotter verlassen die Jungen die Eihüllen schon im Eileiter. Es ist dies Lebendigzur-Welt-kommen also nicht eigentlich neu in die Erscheinung tretend; es kommt nur darauf an, wo die Geburt zeitlich einen Einschnitt in das erste Leben der Jungen macht. Aber noch entwickelt sich das Jungtier aus der beigegebenen Dottermasse. Wie die aus den Aquarien reichlich bekannten Zahnkarpfen sind diese Tiere aus dem Ei lebendig gebärend. Nun aber tritt in höchster Steigerung der innerleiblichen Brutpflege der Keim mit dem mütterlichen Körper in engste Ernährungsgemeinschaft und übernimmt die Nahrung aus der Eileiterwand selbst. Da bringt das Lehrbuch von Smalian die sonderbare Entwicklung des schwarzen Algensalamanders in Wort und Bild den Kindern nahe. Die zwei vom Eierstock zur Kloake führenden Eileiter weisen je eine Erweiterung auf, eine Art Uterus, zu deutsch Gebärmutter oder besser Fruchthalter. In jedem entwickelt sich nur je ein Junges, das dann lebendig geboren wird. Unscheinbar ist nun der Eierstock geworden. — Es gibt Leute, die sich an das Wort „gebären" stoßen, und doch lernen ihre Kinder in der Schöpfungsgeschichte, den Fluch Gottes: Mit Schmerzen sollst du Kinder gebären! und in der heiligen Geschichte: Hier gebar Maria ihren ersten Sohn. Es kommt eben dort wie hier im wesentlichen nicht auf das an, was gesagt wird, sondern wie es gesagt wird. —

Es lenkt sich der Blick von hier immer wieder von selbst auf die Säugetiere, bei denen die Verhältnisse ähnlich liegen: Zwar ist nur noch ein gemeinsamer Fruchthalter vorhanden; zwar mündet der Eileiter nicht mehr in den Darm, eine Tatsache, wie sie schon bei den Fischen beobachtet wurde, und zwar sind noch eine ganze Reihe Abweichungen vorhanden, die sich der Unterricht eventuell für die eigentliche Menschenkunde vorbehält, aber das Prinzip läßt sich doch durch einen erwünscht kurzen Hinweis auf jene Verhältnisse abtun.

Besonders bedürfen die Befruchtungsvorgänge keiner weiteren Erläuterung. Im Gegensatz zur Pflanzenwelt, wo jede Blüte ihr eigenes, auf Lösung hindrängendes Geheimnis birgt, genügt hier völlig das an den Vertretern der niederen

Wirbeltiere erkannte und ohne jede unnötige Veranschaulichung hervorgehobene. eines von der äußeren zur inneren Befruchtung fortschreitenden Sparsamkeitsprinzips. Der neutrale, farblose Begriff „Paarung" sagt alles. Nur gelegentlich wird, besonders auf höherer Stufe (U III), eine vorsichtige, genauere Bemerkung sich nötig machen, wenn sie zur Beantwortung von Kernfragen unumgänglich nötig ist. Da haben Kinder verschiedenen Alters ihre Beobachtungen an Fröschen, Fliegen, Maikäfern, Schmetterlingen, Hühnern usw. gemacht, und der Unterricht, der diesbezügliche Anfragen weder sucht noch provoziert, wird antworten müssen, im Ton alle weitere Erörterung ablehnend, etwa: Da hast du etwas Ähnliches beobachtet, als wenn eine Biene Pollen von Blüte zu Blüte trägt, einen Befruchtungsvorgang. Und was soll der Lehrer sagen, wenn er gefragt wird, wozu nun eigentlich der Hahn da ist, wie eine Vererbung väterlicher Eigenschaft möglich ist (Pferd — Esel — Maultier bzw. Maulesel usw.): was soll er sagen, wenn die Frage entsteht, wie es die Bienenkönigin fertig bringt, bald Arbeiterinnen-, bald Drohneneier zu legen? Er wird hier in Schlichtheit dartun müssen, daß die Königin in einem Täschlein seit dem Hochzeitsfluge Befruchtungsstoff bei sich trägt, den sie den vorübergleitenden Eier entweder zusetzen oder versagen kann. Der rote Sattel, den der Regenwurm im Frühjahr trägt, wird durch den Hinweis auf die dort liegenden Keimdrüsen erklärt werden müssen. Das Lehrbuch[1] sagt: „Die Regenwürmer sind Zwitter, so daß zwei Tiere bei der Paarung ihre Eier gegenseitig befruchten." Im Bereiche des Clitellums erfolgt der Austausch des Befruchtungsstoffes; hier auch die Ausscheidung des Kokons für die beiden Keimzellenarten des Einzeltieres. Desgleichen wird der Bau des Bandwurmgliedes alle nötigen, kurz die Verzweigung des Fruchthalters, an der man die Arten unterscheidet, mit den Eimassen, die gleichzeitig vorhandenen männlichen Keimdrüsen und den Vorgang der Kreuz- und Selbstbefruchtung zu erwähnen. Aber im ganzen ist das Prinzip der Paarung erledigt und hat in einer einfachen Parallelstellung zu den entsprechenden Vorgängen im Pflanzenreiche etwa folgenden schematischen Ausdruck gefunden (Abb. 1):

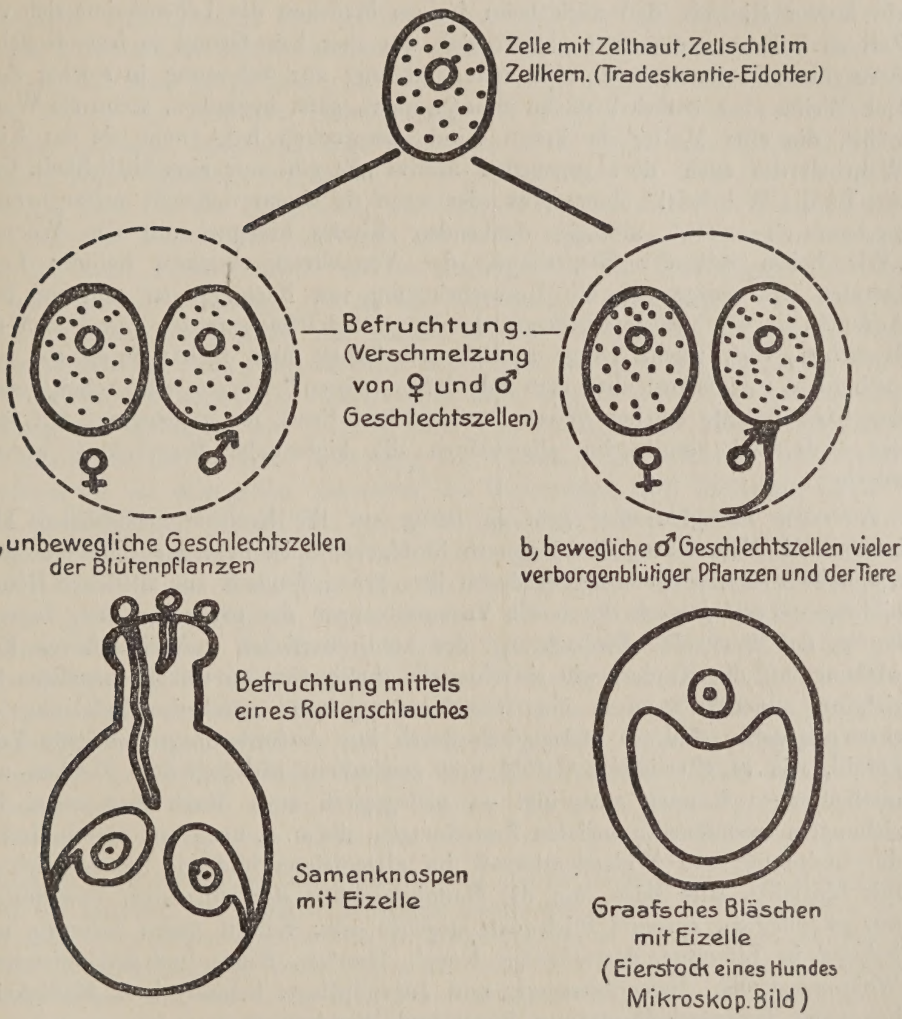
Schon eher als die Befruchtung wird zur Vollendung der vorhin begonnenen Beispielsreihe sich steigernder Brutpflege, die Beziehung des Jungen zum mütterlichen Körper, in vorsichtiger Auswahl zum Verständnis gebracht werden müssen: Noch unentwickelt bringt das seltsame Schnabeltier, das beinahe wie ein Verbindungsglied zwischen Säugetier und Vogel anmuten könnte, seine zwei Jungen zur Welt — als Eier, die es gleich dem Ameisenigel ausbrütet und mit einem milchähnlichen Safte ernährt (das Lehrbuch liefert die nötige Anschauung); noch als Embryonen „larvenartig" legt das altertümlich wirkende Känguruh seine 1—5 Wochen getragenen Nachkommen an die Zitzen des Brutbeutels; noch blind und unselbständig und in hohem Maße hilfsbedürftig sind die nach neun Wochen geborenen Jungen der Hunde und Katzen; sofort in weitem Maße selbständig und leistungsfähig die Jungen der wandernden Tiere, der Paar- und Unpaarhufer, der Elefanten, die mehrere Monate bzw. fast zwei Jahre im Leibe des Muttertieres reiften und die nun noch lange auf die Ernährung an den Milchdrüsen angewiesen sind. — Die größte Sparsamkeit in der Erzeugung hochwertiger Keimzellen ist eingetreten; nur in größeren Zwischenräumen werden

[1] Smaran, Grundzüge der Tierkunde für höhere Lehranstalten.

wenige oder gar nur ein Ei in den Fruchthalter gegeben, wo sie einige Zeit verbleiben und bei Nichtbefruchtung absterben und ausgeschieden werden.

Ist es zu vermeiden, daß sich immer wieder einmal, bewußt oder unbewußt, ein vergleichender Blick auf den Menschen lenkt, daß hier und da einmal eine ge-

Schemata zum Befruchtungsvorgang.[1]



hegte und seit früher Kindheit immer wieder vorgebrachte Frage laut wird und vom Lehrer abgetan wird vielleicht mit dem Hinweis, daß uns die Schöpfung mit unserem Körperlichen voll und ganz hineinstellte in den Kreis der Säugetiere. Der Körperbau des Menschen ist ja auch sonst im Sinne eines menschenkundlichen Vorkurses Zielpunkt und zum Teil naheliegendes Veranschaulichungsmittel des tierkundlichen Unterrichts, ihm immanent. Ist es eine erzieherische Sünde, wenn man dem Mutterglück und der Mutterliebe und der Elternfürsorge

[1] Schemata und Bezeichnungsweise sind der Fassungskraft unterer Klassen entsprechend gewählt worden.

im Tierleben auch Bilder aus dem Menschenleben zur Seite stellt, — wenn man dort, wo es Stimmung und Klassengeist gestatten, vielleicht sagt, daß der Künstler, der höchstes und heiliges Mutterglück darstellen wollte, die stillende Mutter Gottes malte? Und zur Gesundheitslehre den Unterricht wendend, wird gerade in den Jahren der beginnenden Pubertät (in Mädchenklassen!) vielleicht ein kurzer Hinweis, daß auch beim jungen Mädchen die Lebenskeime sich von Zeit zu Zeit zu erneuern beginnen, daß das aber kein Grund zu irgendwelcher Besorgnis sein kann, wohl aber eine Mahnung zur Schonung in solcher Zeit. Der Weihe aber entbehrt solche Stunde nicht, ganz besonders, wenn sie Worte wählt, die eine Mutter zu ihrem Kinde gesprochen hat,[1] wenn sie das Kind Wahrheit des auch dort gegebenen Motivs „Es gibt nur eine Sittlichkeit. Und das ist die Wahrheit!" ahnen läßt oder wenn sie einem vielleicht auftauchenden Lächeln eines etwa abwegig denkenden Kindes begegnet mit den Worten: „Wir haben mit der Besprechung der Vermehrungsvorgänge heiliges Land betreten. Die Sorge um die Hervorbringung von Nachkommen und um ihre Aufzucht ist das höchste Glücksgut der Tier- und Pflanzenwelt — und auch des Menschen. Über solche Dinge spottet und lächelt man nicht; da spricht man auch nicht viel davon; aber man soll darum wissen." Aber es wäre schon besser, das Kind brächte solches Wissen und solchen Ernst im allgemeinen mit, und der Unterricht könnte im allgemeinen die biologische Begründung voraussetzen.[2]

Aus dem Gesagten aber geht in bezug auf die Erzieherpersönlichkeit klar hervor: Die Behandlung dieses ganzen Stoffgebietes ist in erster Linie eine pädagogische Frage, — pädagogisch durch ihre ganze Tendenz zur sittlichen Höherbildung —, pädagogisch durch die Voraussetzungen der psychologischen Jugendkunde, der dauernden Beobachtung, der kontinuierlichen und zielsicheren Einwirkung auf die Kinder, wie sie einesteils durch eine entwickelte häusliche Erziehung, andernteils durch eine verantwortungsfrohe schulische Erfassung am ehesten gegeben sind, — pädagogisch durch ihre Anforderungen an jenes Taktgefühl, wie es elterlichem Gefühl und geschultem pädagogischen Denken und methodischem Können entspringt —, pädagogisch auch durch ihre engen Beziehungen, besonders zu sozialen Bestrebungen, die u. a. auch auf eine indirekte, die Gesinnung und Widerstandskraft im allgemeinen bildende Sexualerziehung mit hinzielen. Hier seien, um die Mannigfaltigkeit der stützenden Bewegungen nur anzudeuten, einzelne Stichworte gegeben wie: Kampf gegen Schmutz und Schund in Literatur, darstellender Kunst, Theater-, Kino- und Reklamewesen; Wohnungspolitik, Jugendbewegung und Jugendpflege, Schulhygiene, Mäßigkeitsbewegung, Gartenschulbewegung, Sport und Wandern u. a.

In stofflicher Beziehung aber ist diese ganze, zur Debatte stehende Proble-

[1] Z. B. Wie sage ich's meinem Kinde? Dürerbund, die Darstellung „Vom Apfel, der nicht gegessen wurde".

[2] Vgl. Stiehl, Eine Mutterpflicht. Dr. Siebert, Ein Buch für Eltern. I.—III. Teil. Volksausgabe, München 1905. Dr. Ober-Blom, Beim Onkel Doktor auf dem Lande. Dr. Kemsies, Die sexuelle Aufklärung der Jugend (bes. Teil II u. III). Dr. Kemsies in Lorentz u. Kemsies, Hygienische Unterweisung und Jugendfürsorge an den Schulen. Vgl. Seeling, S. 70.) Seeling, Reifezeit u. sexuelle Aufklärung. Stapel, Avenariusbuch. S. 213 u. a.

matik den Unterweisungsgebieten, die Elternhaus, Schule oder Seelsorge für sich in Anspruch nehmen, organisch eingefügt. Es ist ja undenkbar, die betreffenden Zusammenhänge, z. B. aus dem biologischen Unterrichte herauslösen und etwa den Arzt behandeln lassen zu wollen; sie sind auch in der Hineinstellung des Menschen in das Stoffgebiet der Biologie so eng mit dem Gesamtstoffe verschmolzen, ihm so immanent, daß nur der biologischen Kernfragen Fernstehende solches Ansinnen stellen könnte. Es soll ja nicht bezweifelt werden, daß eine gelegentliche, ins Ganze überlegt eingegliederte und ebenfalls vom Willen zur sittlichen Höherbildung der Jugend wie vom methodischen Können getragene Ansprache eines Arztes aus seiner Praxis gute Wirkung haben könnte. Aber abgesehen von anderen Bedenken ist er er nicht der überlegene Pädagog etwa für die Behandlung schwierigerer Fragen aus dem Sexualgebiet.[1] Das will die Ärzteschaft wohl auch gar nicht und lehnt in Übereinstimmung mit Dr. med. Elise Herzfeld[2] solches Ansinnen ab. Ihr Betätigungsgebiet liegt in ganz anderer Richtung, und in der individuellen körperlichen und eventuell auch seelischen Behandlung der Kinder ist sie der Familie Lehrgehilfe, Ratgeber und Helfer. Das Schwergewicht der Pflicht zur sexuellen Erziehung bleibt auf der Familie liegen. Die Schule aber kann sich in ihrer vorwiegenden Einstellung auf stoffliche und formale Ziele und zufolge auch ihrer selbständigen Kulturaufgabe und sozialen Bedeutung der Pflicht nicht entziehen, das Sexualproblem als ein Kerngebiet, besonders des Gesinnungs- und Biologieunterrichts, mit zu bedenken, — natürlich unter Voraussetzung eines Willens zur Heraufbildung sittlicher Kraft und reifer und unbefangener Persönlichkeiten der Lehrenden selbst, wie der Benutzung aller Erfahrungen, die Unterricht, Leben und psychologische Jugendkunde ihnen gegeben haben. Auch die Denkschrift zur Reform des höheren Schulwesens Sachsens[3] kann sich die Anerkennung solcher Notwendigkeit nicht entziehen. Ihre Worte gewähren der Schule Rückhalt. Es würde zu einer Klärung des Verhältnisses zwischen Haus und Schule wesentlich beitragen, wenn in der Annahme gewisser Leitsätze eine tragfähige Grundlage geschaffen würde. Solche Versuche sind von Volks-, Berufs- und höherer Schule auch unternommen worden. Es seien hier die Leitsätze angeführt,[4] die gelegentlich einer von diesen Schulgruppen getragenen sexual-

[1] Maßgeblich ist für die gegebene Stoffumreißung und für die dargetane Bezeichnungswahl etwa das gewesen, was selbst so vorsichtige Lehrbücher wie Schmeil und Smalian und das ebenso vorsichtig abwägende Buch des Zentralinstituts für Erz. u. Unterr. „Einführung in die Sexualpädagogik für unumgänglich notwendig erachten und hat sich z. T. zurückgehalten gegen das, was Eltern nach den vom Dürerbund getragenen Erziehungswerk „Am Lebensquell" ihren Kindern an sexuellen Wissen gegeben haben.

[2] Dr. med. Elisab. Herzfeld, Beiträge z. Aufklärungsunterricht. 1920. Vorw. Vgl. auch Dr. Hemmerle, Streifzüge, Vorwort. Seeling, Reifezeit u. sex. Aufkl. S. 70. Else Sander, Lebenskunde. S. 83 usw. Groebel, Sexualpädagogik in den Klassen der höheren Lehranstalten. Verlag Voß 1909. S. 21.

[3] Denkschrift des Ministeriums f. Volksbildung. Dresden 1926. Zur Neuordnung des Schulwesens in Sachsen. S. 129.

[4] Leitsätze.
Professor Dr. Galewsky.
1. Die sexuelle Betätigung beginnt bei vielen Jugendlichen bereits auf der Schule.
2. Die Zahl der minderjährigen Geschlechtskranken ist in der Zunahme begriffen.

pädagogischen Tagung in Leipzig den Beifall der Fachkollegen, anwesenden Ärzte und Eltern fanden.[1]

3. Belehrungen für Schüler und Schülerinnen höherer Schulen, spätestens ehe sie die Schule verlassen, sind überall einzuführen.

4. Volksschülerinnen bei der Schulentlassung und Fortbildungsschüler bedürfen der Belehrung.

5. Diese Belehrung hat durch die Lehrer und Lehrerinnen, Schulärzte oder Schulpflegerinnen zu erfolgen.

Fortbildungsschullehrerin Glaß.

Die Mädchenfortbildungsschule und die sexuelle Frage.

1. Durch die Arbeit an der Mädchenfortbildungsschule ist die Erkenntnis von der großen Bedeutung des sexuellen Problems für diese Schulgattung entstanden. Die Altersstufe, welcher die Mädchen angehören, die verhängnisvollen Zeitverhältnisse, die Verwirrung der sittlichen Begriffe — alles dies bereitet den Boden für sexuelle Verirrungen.

2. In der Mädchenfortbildungsschule ist der Schwerpunkt auf das Erziehungsmoment zu legen. Intellektuelle und praktische Bildung sind diesem Gedanken unterzuordnen. Die größte Einflußmöglichkeit muß in die Hand der weiblichen Lehrkraft gelegt werden, besonders da, wo von sexueller Beeinflussung die Rede sein kann.

3. Nur reife Lehrkräfte dürfen mit der Arbeit an der Mädchenfortbildungsschule betraut werden.

4. Die fürsorgerische Tätigkeit an der Mädchenfortbildungsschule ist ganz und gar in die Hände von Frauen zu legen (Schulpflege).

5. Es müssen Möglichkeiten geschaffen werden, um die Mädchenfortbildungsschule von sittlich gefährdenden Elementen zu befreien, ohne diese deshalb von ihrer Fortbildungsschulpflicht zu lösen.

6. Jeder wahre Volks- und Jugendfreund muß mithelfen, die Laxheit sittlicher Anschauungen in seiner Umwelt mit allen Mitteln zu bekämpfen.

Oberlehrer Ulbricht.

1. Die sexualpädagogische Arbeit der Volksschule kann nur abgeleitet werden vom Ziel aller geschlechtlichen Erziehung, dem vorzeitigen Erwachen des Geschlechtstriebes nach Möglichkeit vorzubeugen, die erwachte oder krankhaft erregte Sinnlichkeit zu beruhigen und durch die gesamte Erziehung die Widerstandsfähigkeit gegenüber sexuellen Entgleisungen zu stärken.

2. Außer den von allen Schulen in gleicher Weise zu fordernden vorbeugenden Maßnahmen — Vermeidung allzulanger Sitzarbeit, Beachtung der Kinderfreundschaften, Überwachung der Aborte, möglichste Ausschaltung der Körperstrafe, Bekämpfung der Schundschrift, des Kinos, des Alkohols u. a. — ist es Aufgabe der Volksschule, in Elternabenden die Kenntnisse über sexuell gefährdende Faktoren in der Familienerziehung (Ernährung, Kleidung, Geselligkeit, Nachtlager usw.) zu verbreiten und die Eltern willig und fähig für geschlechtliche Aufklärung zu machen.

3. Sexuelle Aufklärung kann als Mittel zur Beruhigung sehr wertvoll sein, darf aber als Schutzmittel nicht überschätzt werden. Die Volksschule kann im naturgeschichtlichen Unterrichte durch taktvolle Behandlung der objektiven Seite des Geschlechtslebens

[1] Vgl. hierzu auch die Resolution zur Sexualpädagogik der „I. Internationalen Tagung für Sexualreform auf sexualwissenschaftlicher Grundlage", Berlin 1922 (in Sexualreform und Sexualwissenschaft, Dr. Weil): „Die erste internationale Tagung für Sexualreform auf sexualwissenschaftlicher Grundlage zu Berlin erblickt in der Erziehung des Nachwuchses zu geschlechtlicher Wahrhaftigkeit, Unbefangenheit und Verantwortlichkeit eine der wichtigsten Aufgaben der gesundheitlichen und sittlichen Hebung der Bevölkerung aller Kulturnationen."

Immer und immer wieder drängt die Durchdenkung der ganzen Frage zur Notwendigkeit ineinandergreifender Maßnahmen von Schule und Haus, zur Notwendigkeit ihres engen Zusammenschlusses in dauerndem Wechselverhältnis. Grundlage ihrer Verständigung ist gegenseitiges Vertrauen und rückhaltlose Ehrlichkeit, Zusammenarbeit — nicht Gegenarbeit, wenigstens bei strittigen Fragen Gegenarbeit nicht ohne vorherige sachliche Klärung. Und wie die Schule ihrerseits ganz besonders für das vorliegende Gebiet zur Vermeidung unnötiger Beunruhigung und Herbeiführung geruhigen, ineinandergreifenden Zusammenschlusses zuvor Fühlung mit der Elternschaft suchen möchte, so kann umgekehrt die Schule wohl eine vorsichtig-abwägende Haltung der Elternschaft erwarten. Es ist ja keine leichte Pflicht, deren sich hier der verantwortungsbewußte Lehrer unterzieht, so daß von mancher Seite plädiert wird, aus Rücksicht auf die Lehrkräfte davon Abstand zu nehmen. Denn gerade in bezug auf den in seinem Umfange skizzierten Fragenkreis bestehen von starker Gefühlsbetonung begleitete Meinungsverschiedenheiten, die sich zu leicht in persönliche Angriffe und Herabsetzung der Lehrenden umzusetzen pflegen. Welch schwere Folge das besonders für das Vertrauensverhältnis zwischen Schüler und Lehrer, für die Berufsfreudigkeit des Lehrers und die Gesamtarbeit von Schule und Haus haben

---

in Pflanzen- und Tierwelt wertvolle Vorarbeit für die Aufklärung über die subjektiven Momente des sexuellen Gebietes leisten. Die letztere allgemein als planmäßige Aufgabe der Schule zuzuweisen, würde dem tieferen Ziel der sexuellen Erziehung mehr schaden als nützen. Dagegen wird die gemeinsame Betrachtung von Darstellungen edler Nacktheit, die Bekämpfung der Prüderie gegenüber natürlichen Lebensvorgängen bei geschickter Behandlung ebenfalls der Beruhigung dienen.

4. Wichtiger als das durch Aufklärung auf biologischer Grundlage erzeugte Wissen ist die Stärkung der Schutzgefühle (Reinlichkeits- und Schamgefühl, Ehr- und Pflichtgefühl, Verantwortlichkeitsgefühl gegenüber Familie und Volksgemeinschaft), zielbewußte Willenskultur und kraftvolle Körperpflege. Der wichtigste Erziehungsfaktor ist auch auf diesem Gebiete das Beispiel. Alle diese Mittel aber werden in ihrem Erfolge bedroht, wenn sie nicht verbunden sind mit alkoholfreier Jugenderziehung.

Studienrat Dr. Bäßler.

Die geschlechtliche Erziehung in der höheren Schule.

1. Die geschlechtliche Erziehung ist eigentlich Aufgabe des Elternhauses, da sie ganz individuell getrieben werden muß. Die Schule muß wohl gelegentlich einspringen, kann aber im allgemeinen nur helfen, indem sie vor allem die wissenschaftlichen Grundlagen an den geschlechtlichen Vorgängen in der Natur behandelt.

2. Die geschlechtliche Unterweisung in der höheren Schule fällt vor allem dem biologischen Unterricht (Zoologie und Botanik) zu.

3. Der biologische Unterricht allein ist imstande, in systematischer Folgerichtigkeit diese Unterweisung durchzuführen.

4. Dabei kann nicht von einem besonderen „geschlechtlichen Unterricht“ die Rede sein. Überall an gegebener Stelle und auf allen Klassenstufen ist das Wissen von den geschlechtlichen Vorgängen bei Tieren und Pflanzen zu erarbeiten und zu vertiefen.

5. Diese Unterweisungen decken sich vielfach mit den hygienischen, die ebenfalls Aufgaben des Biologieunterrichtes sind.

8. Neben den biologisch-geschlechtlichen Unterweisungen kann die geschlechtliche Erziehung auch in jedem anderen Fache, wo sich die Gelegenheit dazu bietet, in einer der geistigen Reife der Schüler entsprechenden Weise gefördert werden.

mußte, ist nach dem Gesagten klar. Hier stehe ein Wort Siegerts:[1] „Die Schule, die es nicht weniger ehrlich meint als das Haus, wird ihm an Takt, Vorsicht und Klugheit nicht nachstehen und die Sache wohl von einem anderen Gesichtspunkte, aber deshalb nicht minder auch im höchst sittlichen Geiste behandeln." Damit sind die Anforderungen an Lehrerpersönlichkeit und Unterrichtsform gekennzeichnet. In seiner erziehlichen Tendenz fügt sich auch der Biologieunterricht dem Gesamtziel der Schulbildung zur sittlichen und lebenstüchtigen Persönlichkeit ein und dient ihm auf seine Weise. Dem Ernste der Lebensauffassung sind Offenheit, Ehrlichkeit und Verantwortungsfreude unentbehrliche Begleiter. „Der Geist soll die Kultur nicht verleugnen, soll nicht naturlos sein wollen, sondern naturfrei werden."[2] Schlicht und klar, wie es die wissenschaftliche Behandlung, wie es Fassungskraft und Vertrauen der Kinder fordern, wird der Unterricht das Lebensbild der Organismen entwerfen und so auch ohne Befangenheitsgefühl, um es mit den an die katholischen Seelsorger gerichteten Worten von Dr. Liertz[3] zu sagen, „das Geschlechtliche von allem Anfang an gleichwie anderes Wissenswerte behandeln". Zwar wird er nicht weitergehen, als es die der Fassungskraft und die dem Interesse der Klassen sich angleichende Herausarbeitung der großen Linie, die Verschmelzung der Einzelheiten zu höheren Wissenseinheiten, als es die Entwicklung des Verständnisses größerer Zusammenhänge benötigen; zwar wird er also mit einem Mindestmaß besonders der tierischen Fortpflanzungslehre auszukommen versuchen, in der Form eindringlich, nicht aufdringlich sein wollen, aber er wird „mit den Eltern die Pflicht fühlen, der Erwähnung des Geschlechtlichen nicht auszuweichen, die großen Tatsachen der Fortpflanzung beim Unterrichte über die Pflanzen- und Tierwelt in ihre Bedeutung einzusetzen und sogleich zu betonen, daß der Mensch das Wesentliche seiner körperlichen Organisation ähnlich den höheren Tieren hat". Eine eingehendere Behandlung hygienischer Grundfragen auch dieser Richtung wird sich dabei die Menschenkunde für das reifere Alter vorbehalten und dabei — schon aus Rücksicht auf die Lehrkräfte, aber auch der gegenseitigen Verständigung wegen — wohl Wert auf die Anwesenheit von Vätern oder Müttern legen. Aber einer besonderen Geschlechtskunde als Pflichtfach im Sinne etwa des Frh. v. Bissingschen Antrages[4] wird er ebensowenig zustimmen können,[5] wie einer zum Teil von der Überschätzung des Wissens für die Erziehung bzw. der Einstellung auf den Gesamtstoff oder vom berechtigten Wunsche nach behördlichem Rückhalt getragenen lehrplanmäßigen Festlegung[6] all dieser Dinge, obwohl ja im wesentlichen nicht das, was die Kinder hierüber erfahren, sondern wie sie es erfahren, ihre Unschuld gefährdet.[7] Es mag zum vollen

[1] Siegert, Was? Wer? Wann? Wie? S. 53.

[2] Karl Rosenkranz 1848.

[3] Dr. Liertz, Die Onanie bei Kindern und Erwachsenen. S. 53. (In Wanderungen durch das gesunde und kranke Seelenleben"...)

[4] Antrag des ehemaligen Gouverneurs von Belgien, Freiherr von Bissing, 1915 im Preußischen Herrenhause. (Wortlaut in Hemmerle, Streifzüge. — Vorwort.)

[5] Vgl. Dr. med. Flachs, Die geschlechtliche Aufklärung. S. 46. — Seeling, Reifezeit und sexuelle Aufklärung. S. 69.

[6] Vgl. z. B. Lischnewska, Über die Notwendigkeit und Möglichkeit der geschlechtlichen Belehrung der Jugend. — Kl. Metta, Wie belehren wir unsere Kinder usw.

[7] Dr. med. Flachs, Die geschlechtliche Aufklärung. S. 39. — Dr. med. Hirschfeld, Sexualpathologie I, S. 163 ff.

Verständnis auch der oben gegebenen Stoffskizze gesagt sein, daß sie nicht in dieser Geschlossenheit an die Jugend herangetragen werden möchte, sondern auf Jahre verteilt, so wie es der Unterrichtsgegenstand nahelegt, Einzelfragen zu beantworten und Entwicklungslinien herauszuarbeiten.

An letzter Stelle steht die Frage nach dem Wann? solcher Beeinflussung der Jugend. Betrachten wir das Problem von der erziehlichen Seite, so mag das Wort des Altmeisters Pestalozzi gelten: „Folge in allem dem Gange der Natur in der Erziehung des Menschengeschlechts!" „Die Natur schreibt ihre Offenbarung in das Buch der Kindesseele und verkörpert ihren Willen in deutlich wahrnehmbaren Entwicklungszuständen des kindlich-jugendlichen Körpers und seiner Seele."[1] Und mit verständigem Auge dieser Zwangsläufigkeit der Entwicklung folgend, greift die Erziehung ein, die Kinder nach Möglichkeit dem Spiele des Zufalls zu entrücken, sie zu feien gegen die allwirkenden und selten faßbaren, die edlen Seelenanlagen gefährdenden Nebeneinflüsse. Mit Nachdruck spricht ein Vorkämpfer sexueller Erziehung, der Arzt Dr. Flachs,[2] in diesem Sinne zu den Verantwortlichen: „Lieber ein Jahr zu früh, als einen Tag zu spät!" Und aus den Mahnungen so vieler auch elterlicher Erzieher[3] hören wir seit den Tagen des Philanthropen den an das Verantwortungsgefühl gerichteten Appell: „Ein Lot Vorbeugung ist besser als ein Pfund Heilung!"[4]

Was anfangs über den zwangsläufig und zeitig mit besonderem Nachdrucke auch auf den Ursprung des Menschen gerichteten Wissenstrieb, was über die Gefährdung der intellektuellen Einstellung der Jugend zu diesem ganzen Fragenkreis und über die Irreleitung ihrer für die Seelenerweiterung so bedeutungsvollen Phantasie, was über die sexuelle Vorentwicklung, was über die Erschütterung des Vertrauens- und Führerverhältnisses der Eltern durch eine unlautere und unberufene Aufklärung aller Art ausgeführt wurde, das alles zwingt uns zu frühen, vorgreifenden Maßnahmen. Es ist in diesem Zusammenhange recht beachtlich, daß der in seinem Urteile so zurückhaltende Pfarrer Pfister[5] eindringlich dartut, daß nach seinen Erfahrungen in ernster Weise über diese Geschehenswelt unterrichtete Kinder sich viel weniger für diese Zusammenhänge interessierten, als das bei gehemmterem oder falsch geleitetem Wissenstriebe in weitem Maße üblich ist. Es sei wiederholt: die erste Zeit, das rechte, wohlerwogene Wort dieser Belehrung den Kindern zu sagen, ist bestimmt gekommen, wenn sie danach fragen. Für die Antwort gilt auch schon dann die Wegweisung Lessings,[6] „Wahrheit geben, nichts als Wahrheit, aber nicht die ganze Wahrheit!"

In gleicher Richtung drängen die Argumente der dargetanen zwangsläufigen Gefühlsentwicklung: Wohl schon vor der Pubertät und sie dann markant begleitend erfolgt eine Umstellung des gesamten Gefühlslebens, die für die innere Erneuerung des Menschentums, für die Entstehung wahrhaftiger, auch sexueller

---

[1] Siegert, Was? Wer? Wann? Wie? S. 37.

[2] Dr. med. Flachs, Die geschlechtliche Aufklärung ... 1906. S. 27. — Vgl. Dr. med. Oker-Blom, Beim Onkel Doktor auf dem Lande. S. XIV.

[3] Vgl. Literatur S. 38. Anm.

[4] Basedow, Elementarwerk.

[5] Dr. Pfister, Die Liebe des Kindes und ihre Fehlentwicklung. — Vgl. auch Dr. med. Flachs, Die geschlechtliche Aufklärung. S. 39 ff.

[6] Lessing, Erziehung des Menschengeschlechts.

Moral von ausschlaggebender Bedeutung ist. Frühzeitig beginnt so die Entwicklung des „usuellen Charakters" (Ziehen), der in jener Zeit der noch ungefestigten Grundsätze besonders ausdehnungsbedürftig, aber deshalb auch in seiner Bildung besonders gefährdet ist. Die Tatsache einer Abwärtsentwicklung des Charakters eines bedenklichen Teiles unserer Jugend[1] gefährdet die Gesamtheit. Das alles zwingt uns auch und besonders in sexueller Beziehung, die erste Grundlage des Charakters, den Aufbau der ethischen Schutzhemmungen frühzeitig schon in Angriff zu nehmen, die Jahre vor dem völligen Erwachen der sinnlichen Gefühle besonders auszuwerten. Es scheint für die Schule das Richtige zu sein, ihre diesbezüglichen biologischen Belehrungen, die auf immerhin anschaulicher Basis das neutrale Begriffliche zu gewinnen suchen, im wesentlichen schon in die der eigentlichen, zu starker Emotion neigenden Pubertätszeit voraufgehenden sexuellen Latenzjahre zu legen.[2, 4] Sie ist hier einer nur auf eine sachliche Erfassung gerichteten Interessiertheit sicherer. Natürlich ist die Fassungskraft der Kinder bis ins 11. und 12. Lebensjahr geringer, doch läßt sich das Wesentliche erfahrungsgemäß herausarbeiten. Der Stoffplan dieser Jahre (bes. V., IV.) der höheren Schule, der die Wirbeltiere zum Gegenstand wählt, kommt solcher Anschauung entgegen.

Aber auch die Vorgänge der Willensentfaltung sprechen im gleichen Sinne. Es sei wiederholt: Mit der Reifezeit macht sich ein stark einsetzender Selbsterziehungswille bemerkbar, der über die Prinzipienmoral der Jugend zu individuellen, autonom verpflichtenden Grundsätzen sich erheben will. Auch hier ist die Entwicklung gefährdet durch die zunächst noch bestehende Unsicherheit der Normen und durch die Hemmungen starker Triebentfaltung, wie sie gerade dem neu in die Erscheinung tretenden Sexualtrieb eigen sind. Die damit zu leicht gegebene Folge ohnmächtigen, oft zurücksinkenden Anlaufs zu geschauten lichten Höhen[3] gefährdet eine starke Entfaltung des gesamten Willenslebens des einzelnen und eines ganzen Geschlechts.

Alle diese Tatsachen fordern eine früh einsetzende Trieberziehung. Versagt sie, so ist leicht alles andere vergeblich und bringt die Reifenden in schwere innere, sie zermürbende und ihre Gesamtentwicklung hemmende Seelenkämpfe. Das plötzliche Versagen so mancher sonst sorgsam betreuter Kinder, das gelegentliche Versagen ganzer Klassen besonders der Mädchenschulen in diesen Jahren der Krisis, hängt zu einem guten Teile wohl mit solchen Begleiterscheinungen der natürlichen Entwicklung zusammen. Es handelt sich hier „für die Erziehung um die sittliche Aufgabe, den Geschlechtstrieb, der zunächst weder sittlich noch unsittlich ist, zu einem reinen und sittlichen Triebe zu machen, zu heiligen, und in seiner Kraft, beherrscht vom Bewußtsein einer Verantwortung, zu er-

[1] Else Sander, Lebenskunde. S. 97. — Dr. Brennecke, Wissen und Wollen 1909. S. 1 ff.

[2] Vgl. auch Schoenichen, Die Bedeutung des naturgeschichtlichen Unterrichts (in „Einführung in die Sexualpädagogik", Zentralinstitut f. Erz. u. U., 1921). S. 115. — Bogen, Naturkunde (in „Methodische Strömungen der Gegenwart" von Karstädt. 1924). S. 273. — Avenarius, Avenariusbuch 1916. S. 213.

[3] Charlotte Bühler, Zwei Mädchentagebücher 1927. (Anm. 24.)

[4] Über Infantile Sexualität, Latenzzeit, zweizeitige Entwicklung der Sexualität s. Freud, Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. S. 37. Literatur dort. — Vgl. auch Handbuch der Sexualwissenschaften von Marcuse 1923. „Psychoanalyse".

halten, nicht aber ihn zu entwurzeln; denn er steht in geradem Verhältnis zur Lebensfähigkeit und schöpferischen Kraft überhaupt".[1] Alles das weist auf eine vorbeugende Behandlung, die gerade die ersten Zeiten das Seelenleben schwer erschütternder Pubertät nach Möglichkeit auch mit Belehrungen schont. Die Schule wird ja schon durch eine glücklicherweise mit solcher Auffassung sich weitgehend verbindende Lehrplanübereinstimmung auf solche Unterrichtsgestaltung hingewiesen.

Mit solcher Zeitwahl decken sich die Ansichten so mancher überlegsamer Eltern,[2] sich hierin mit der Überzeugung so vieler Ärzte, Lehrer und Geistlicher berührend. Daß solche Auffassung eine gewisse exakte Stütze durch die Lehre von der infantilen Sexualität, der Zweizeitigkeit der menschlichen Sexualentwicklung und der sich zwischen ihre beiden Perioden einschiebenden sexuellen Latenzzeit erfährt, wurde bereits erwähnt.[3]

So ist der Unterricht nur ein Glied der Kette der Maßnahmen, durch die wir die Kinder hinführen wollen zur Höhe lichten Menschentums, wie denn auch viele ernsthafte Mahner auf die engen Beziehungen dieses ganzen Aufgabenkreises zur ästhetischen Schulung unseres Geschlechts[4] und zur Bildung vertiefter, sittlicher Weltanschauung, wahrhaftiger Religiosität[5] hingewiesen haben. „Wie auch jeder den Gedanken der geschlechtlichen Erziehung unserer Jugend auffassen möge. er wird es immer gut machen, wenn er ein Geschlecht heranbildet, gesund und fähig, lachend und fröhlich hinauszuschauen ins wechselvolle Leben. Und dies ist nur möglich, wenn die Jugend in Anschauungen erzogen wird, welche natürlich, wahr und echt sind. Dann werden wir eine Jugend emporblühen sehen, welche imstande ist, Ideale festzuhalten und dafür zu streiten."[6]

[1] Dr. C. Niedlich, Heilige Wunder 1925, S. 25.

[2] Vgl. Fr. Senator Kirchhoff, „Erziehung zur sexuellen Verantwortlichkeit" (in Weil, Sexualreform und Sexualwissenschaft 281). — Dürerbund „Am Lebensquell". — Stapel, Avenariusbuch 1916, „Geschlechtliche Aufklärung". S. 213. — Käthe Sturmfels, „Geschlechtliche Erziehung". — Dr. Oker-Blom, „Beim Onkel Doktor auf dem Lande". — Nellie, „Mutter und Kind", 1904. — Dr. Flachs, „Die geschlechtliche Aufklärung unserer Jugend", u. a.

[3] Freud, Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. S. 37. Lit. dort. — Vgl. auch Marcuse, Handbuch der Sexualwissenschaft. 1923. „Psychoanalyse", bes. S. 381.

[4] Avenarius, in Stapel, Avenariusbuch 1916. S. 212. — Fr. Dr. Wunderlich, in „Ein sozialpädagogischer Lehrgang", Deutsche Gesellschaft zur Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten. S. 106 ff.

[5] Vgl. Dr. med. Emsmann, Gesundes Sexualleben 1914. S. 107 ff. — Deutsche Gesellschaft zur Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten, „Ein sozialpädagogischer Lehrgang", 1926. S. 138 ff., 125. — Dr. med. Liertz, Wanderungen durch das gesunde und kranke Seelenleben bei Kindern und Erwachsenen. — Dr. C. Niedlich, Heilige Wunder, Wegweiser zum deutschen Religionsunterricht. — Dr. Brennecke, Wissen und Wollen. 1909.

[6] Dr. med. Flachs, Die geschlechtliche Aufklärung unserer Jugend. 1906. S. 58.

* * *

Die psychischen Leistungen der Kinder einer vierten Volksschulklasse verglichen mit den Leistungen einer zweiten Hilfsschulklasse.

Von Karl Bartsch.

Durch Aufnahme des psychologischen Profils nach der Anordnung Rossolimo-Bartsch gewinnt der Lehrer einen Einblick in die psychischen Leistungen der Kinder und kann bei Minderleistung bestimmter Funktionsgruppen das Kind als hypotonisch, amnestisch oder dement charakterisieren. Und der Hilfsschullehrer weiß, nach welcher Seite er das Kind besonders zu behandeln hat. Sind die Minderleistungen verhältnismäßig gering, so daß es nicht nötig ist, das Kind aus dem Volksschulverband herauszunehmen, so wird auch dem Volksschullehrer ein Fingerzeig gegeben, auf welche Funktion er besonders zu achten hat, um sie mit den ihm zu Gebote stehenden Mitteln zu bekämpfen.

Durch eine an Umfang geringe Untersuchungsanordnung ist ein Weg angegeben, Einblick in die psychische Beschaffenheit jüngerer Kinder, die nach etwa 2 Volksschuljahren zur Hilfsschule angemeldet werden, zu gewinnen. Durch eine Erweiterung der Untersuchungsanordnung wollte ich die Leistungen älterer Kinder kennen lernen. Ich wählte einmal aus die Kinder der 5. Volksschulklassen, stellt doch das erfüllte 4. Volksschuljahr als Abschluß der Grundschule einen markanten Abschnitt dar. Bei den Hilfsschulkindern wählte ich die vorletzte Stufe, nicht die Abschlußklasse. Man könnte mir entgegenhalten, daß es besser sei, die Höchstleistung, also die Leistungen im letzten Hilfsschuljahre, aufzudecken. Ich meine aber, der Unterschied zwischen den Leistungen des vorletzten und letzten Hilfsschuljahres ist nicht von allzu großer Bedeutung, besonders dann nicht, wenn die 2. Klasse der Hilfsschule eine Qualitätsklasse im Sinne der Hilfsschule ist, d. h. wenn in ihr die Kinder nicht einfach nach der Zahl der Schuljahre zusammengefaßt wurden, sondern nach ihren schulischen Leistungen.

Die Aufgabe des letzten Hilfsschuljahres erblicke ich nicht darin, die psychischen Leistungen als solche zu steigern, sondern darin, das Kind auf Grund seiner psychischen Leistungen in seine Umwelt abschließend einzuführen. Die Jahre nach dem letzten Hilfsschuljahre — die Hilfsberufsschuljahre — bieten dazu wirklich keine Gelegenheit mehr. Es tritt in den Berufsschuljahren tatsächlich schon wieder ein Abbau ein. Einzelne Funktionen lassen nach, weil sie im Berufe einfach nicht geübt werden. Auch rein unterrichtsstofflich betrachtet macht sich ein Vergessen bemerkbar, weil nur das noch im Vordergrunde stehen bleibt, was der Beruf lebendig erhält. Es ist somit für den Hilfsschullehrer wohl wissenswert zu erfahren, mit welchen psychischen Leistungen er im letzten Hilfsschuljahre rechnen darf.

Wurden bei Hilfsschulneulingen 10 Funktionen mit je 5 Untersuchungen geprüft, so wurde jetzt an 20 Funktionen mit je 8 Untersuchungen herangetreten. Es wurden untersucht:

Die Konzentration der Aufmerksamkeit nach drei Seiten hin, ferner: das Gedächtnis für Gegenstände:

Worte optisch	Sätze optisch	Zahlen optisch
Worte akustisch	Sätze akustisch	Zahlen akustisch

Die Auffassung gewöhnlicher Bilder, widersinniger Bilder und der Rede.
Die Kombination inhaltloser Figuren, einfacher Teile und der Rede.
Die Einbildungskraft an angedeuteten Bildern.
Die Beobachtungsfähigkeit.
Dazu wurde noch die Vergeßlichkeit beachtet.
Welche Profilhöhen ergaben die Untersuchungen?
Volksschüler: 5.0 — 5.0 — 5.4 — 5.5 — 5.7 — 5.9 — 6.1 — 6.2 — 6.2 — 6.2 — 6.3 — 6.4 — 6.5 — 6.5 — 6.5 — 6.6 — 6.6 — 6.6 — 6.7 — 7.0 — 7.2 —.
Hilfsschüler: 3.4 — 4.3 — 4.4 — 4.5 — 4.9 — 4.9 — 5.0 — 5.0 — 5.5 — 5.5 — 5.8 — 6.0 — 6.0 —.
Stellt man die Profilhöhen beider Reihen in Kurven nebeneinander, so gewinnt man folgendes Bild:
Die durchschnittliche Profilhöhe der Volksschüler beträgt 6.2, die der Hilfsschüler 5.0. Kein Hilfsschulkind erreicht die Durchschnittshöhe der Volksschüler.
Einige Hilfsschüler weisen die gleichen Leistungen einiger Volksschüler auf. Sie liegen aber unter dem Durchschnitt der Volksschule. Auf diese wird später noch zurückgekommen werden.
Ein wesentlich anderes Bild erhalten wir, wenn wir die Profilhöhe in ihre Komponenten auflösen: Tonus, Merkfertigkeit und assoziative Prozesse.
Der Tonus der Volksschüler beträgt: 5.0 — 5.0 — 5.0 — 5.3 — 5.6 — 5.6 — 6.0 — 6.0 — 6.0 — 6.3 — 6.3 — 6.6 — 6.6 — 6.6 — 6.6 — 6.6 — 6.6 — 7.0 — 7.0 — 7.0 — 7.3 —.
Der Tonus der Hilfsschüler beträgt: 1.3 — 2.3 — 3.3 — 3.3 — 3.3 — 3.6 — 4.0 — 4.3 — 4.3 — 4.3 — 5.0 — 5.0 — 5.6 —.
Der Tonus, die geistige Konzentrationskraft, der Hilfsschüler ist wesentlich geringer als der Tonus der Volksschüler. Ragten mit ihrer Profilhöhe 7 Hilfsschüler in die Profilhöhe der Volksschüler hinein, so sind es jetzt nur noch 3 Hilfsschüler, die in die Tonushöhe der Volksschüler hineinragen. Auf die Bedeutung der geistigen Konzentrationsfähigkeit für die Arbeit in der Schule brauche ich nicht besonders hinzuweisen.
Die mittlere Höhe des Tonus der Volksschüler beträgt 6.1, die bei Hilfsschülern nur 3.8. Kein Hilfsschulkind erreicht die mittlere Tonushöhe der Volksschüler.
Die Höhen der assoziativen Prozesse der Volksschüler betragen: 4.5 — 5.1 — 5.8 — 6.0 — 6.1 — 6.1 — 6.1 — 6.2 — 6.2 — 6.2 — 6.3 — 6.3 — 6.5 — 6.6 — 6.7 — 6.7 — 6.9 — 7.0 — 7.0 — 7.3 —.
Die der Hilfsschüler: 2.7 — 2.7 — 3.5 — 3.5 — 3.6 — 4.1 — 4.3 — 4.5 — 4.8 — 5.6 — 5.6 — 5.6 — 5.7 —.
Die Durchschnittsleistung der assoziativen Prozesse bei Volksschülern beträgt 6.3, bei Hilfsschülern nur 4.2. Wir finden, daß 6 Hilfsschüler in die Leistungen der assoziativen Prozesse der Volksschüler hineinragen, daß aber kein Hilfsschulkind die Durchschnittsleistung der Volksschüler erreicht.
Beachtlich hierbei ist aber, daß den 6 Hilfsschülern, die in die Leistungen der Volksschüler hineinragen, nur 2 Volksschüler gegenüberstehen, sie erreichen nicht einmal die Leistungen des drittschlechten Volksschülers. Die Höhe der

Volksschüler beträgt 4.5 — 5.1 — 5.8, die der Hilfsschüler 4.5 — 4.8 — 5.6 — 5.6 — 5.6 — 5.7.

Bei den Profilhöhen war es anders. Den 7 Hilfsschülern, die in die Höhen der Volksschüler hineinragten, standen 6 Volksschüler gegenüber. Die 6 Volksschüler erreichten eine Profilhöhe von 5.0 — 5.0 — 5.4 — 5.5 — 5.7 — 5.9 —, der nächste hatte eine Höhe von 6.1. Die Hilfsschüler dagegen erreichten: 5.0 — 5.0 — 5.5 — 5.5 — 5.8 — 6.0 — 6.0.

Wie erklärt es sich nun, daß die Hilfsschüler so verhältnismäßig gut abschneiden, wenn nur die Gesamtprofilhöhe betrachtet wird? Aufschluß gibt uns ein Vergleich der Merkfähigkeit, d. h. des unmittelbaren Behaltens.

Die Zahlen für das unmittelbare Behalten der Volksschüler sind: 4.1 — 4.6 — 5.1 — 5.3 — 5.3 — 5.6 — 5.6 — 5.7 — 5.8 — 5.9 — 5.9 — 6.2 — 6.3 — 6.4 — 6.4 — 6.5 — 6.6 — 6.6 — 6.6 — 6.7 — 6.8 — 7.1 —.

Die der Hilfsschüler: 4.5 — 4.5 — 5.3 — 6.0 — 6.0 — 6.2 — 6.3 — 6.4 — 6.4 — 6.4 — 6.5 — 6.6 — 6.7 —.

Die Durchschnittsleistung der Volksschüler beträgt 6.0, die der Hilfsschüler 5.9. Beide liegen dicht nebeneinander.

Erreichten bei den übrigen Funktionen keine Hilfsschüler die Durchschnittsleistungen der Volksschüler, so erreichen in bezug auf unmittelbares Behalten 2 Hilfsschüler die Durchschnittsleistungen der Volksschüler, 8 Hilfsschüler gehen darüber hinaus. Ragten bei den übrigen Leistungen nur wenig Hilfsschüler in die Leistungen der Volksschüler hinein, so liegen bei dem unmittelbaren Behalten alle Hilfsschüler innerhalb der Leistungen der Volksschüler.

Das unmittelbare Behalten erscheint also als eine Stärke des Hilfsschülers und als eine Schwäche des Volksschülers. Das müßte dem Volksschullehrer zu Bedenken Anlaß geben. Wird in der Volksschule das Gedächtnis vernachlässigt? Die Hilfsschule legt jedenfalls großes Gewicht darauf, und sie muß es tun, um wenigstens etwas dauernd zu behalten.

Ganz anders aber wird das Bild, wenn man die Vergeßlichkeit betrachtet, also das dauernde Behalten beobachtet.

Die Vergeßlichkeit der Volksschüler beträgt in % ausgedrückt: 12.0 — 15.1 — 16.0 — 19.6 — 21.5 — 26.1 — 26.8 — 28.1 — 32.8 — 34.3 — 36.7 — 36.9 — 38.2 — 39.5 — 39.9 — 42.9 — 43.4 — 44.4 — 46.0 — 49.7 — 53.5 — 60.9 —.

Die der Hilfsschüler: 20.9 — 27.1 — 36.0 — 42.0 — 43.0 — 44.2 — 45.0 — 48.5 — 52.9 — 53.0 — 54.4 — 55.4 — 58.1 —.

Die durchschnittliche Vergeßlichkeit der Volksschüler beträgt 34.7 %, die der Hilfsschüler 44.6 %.

Nur 2 Hilfsschüler haben eine geringere Vergeßlichkeit als die der Volksschüler beträgt.

Wenn auch das unmittelbare Behalten der Hilfsschüler groß ist, so ist doch ihr dauerndes Behalten gering. Das dauernde Behalten ist doch das bedeutungsvollere Moment, und so erklärt es sich, daß der Hilfsschullehrer immer mit ganz geringem Dauererfolg seiner Arbeit rechnen muß, daß ihm viel Zeit zur Verfügung stehen muß, um den Erfolg seiner Arbeit sicherzustellen. Glaubt der Hilfsschullehrer, einen Erfolg erreicht zu haben, dann muß er erkennen, daß er plötzlich vor einem Nichts steht und darf seine Arbeit von

vorn beginnen. So erklärt es sich auch, daß er nur in ganz kleinen Schritten vorwärts gehen darf und eine Unterrichtsaufgabe in viele kleine Unterrichtsaufgaben zergliedern muß.

Interressieren müssen uns nun die Hilfschüler noch, die nach der Gesamtprofilhöhe hin mit den Volksschülern die gleichen Leistungen aufweisen.

Die Profilhöhen der Volksschüler betragen: 5.0 — 5.0 — 5.4 — 5.5 — 5.7 — 5.9 — 6.1. Die der Hiflsschüler: 5.0 — 5.0 — 5.5 — 5.5 — 5.8 — 6.0 — 6.0 —.

Sind diese Hilfsschüler den Volksschülern gleichwertig? Sind sie ihnen gleichwertig im Tonus?

Die Tonuszahlen der Volksschüler betragen: 5.0 — 5.0 — 5.6 — 5.6 — 5.8 — 6.0 — 6.0 — 7.0. Die der Hilfsschüler: 3.2 — 3.2 — 3.5 — 4.3 — 4.3 — 5.0 — 5.0 —.

Die Hilfsschüler fallen stark ab, sind also unkonzentrierter.

Sind die Schüler gleichwertig in bezug auf Merkfähigkeit? Die Zahlen der Volksschüler betragen: 4.1 — 4.6 — 5.1 — 5.3 — 5.3 — 5.7 — 5.9, die der Hilfsschüler: 6.0 — 6.0 — 6.4 — 6.4 — 6.5 — 6.6 — 6.7 —.

Die Volksschüler, die mit Hilfsschülern gleiche Profilhöhe haben, zeichnen sich aus durch ein schlechtes Gedächtnis, die Hilfschüler sind ihnen im unmittelbaren Behalten überlegen.

Wie verhält es sich mit der Vergeßlichkeit.

Volksschüler: Profilhöhe:	5.0	Vergeßlichkeit in %	16.0
	5.0		60.0
	5.4		42.9
	5.5		39.9
	5.7		46.0
	5.9		38.3
	6.1		39.5
		Durchschnitt	40.5 %
Hilfsschüler: Profilhöhe:	5.0	Vergeßlichkeit in %	48.4
	5.0		43.0
	5.5		36.0
	5.5		20.9
	5.8		53.0
	6.0		27.1
	6.0		42.0
		Durchschnitt	38.6 %

Betrachtet man die durchschnittliche Vergeßlichkeit, so findet man, daß die Hilfschüler besser abschneiden als die Volksschüler. Sie sind um 1.9 % besser. Die Volksschüler, die mit den Hilfsschülern gleiche Profilhöhe haben, sind amnestische Typen, während diese Hilfschüler sich den anderen Hilfsschülern gegenüber durch besonders gutes Gedächtnis auszeichnen. Das zeigte uns schon die Merkfähigkeitskurve. Wir konnten feststellen, daß 2 Hilfsschüler die Durchschnittshöhe der Volkschüler erreichten und 8 Hilfsschüler darüber hinausgingen. Alle diese 7 Hilfsschüler, die mit den Volksschülern gleiche Profilhöhe haben, sind unter den 2 bzw. 8 Hilfsschülern zu finden, deren Leistungen das Mittel der Merk-

fähigkeitsleistungen der Volksschüler erreichen bzw. darüber hinausgehen. War schlechtes Gedächtnis ein Charakteristikum der Volksschüler, so ist das Charakteristikum der Hilfsschüler ein besonders gutes Gedächtnis.

Die bedeutungsvollste Komponente in der Profilhöhe sind die assoziativen Prozesse. Die Volksschüler, die mit den Hilfsschülern gleiche Profilhöhe haben, weisen folgende Zahlen auf: 4.5 — 5.1 — 5.2 — 6.1 — 6.1 — 6.3 — 6.7 —. Die Hilfsschüler: 4.3 — 4.5 — 4.8 — 5.6 — 5.6 — 5.6 — 5.7 —.

Es zeigt sich also, daß die Hilfsschüler in ihren rein intellektuellen Leistungen hinter den Volksschülern zurückbleiben. Sie weisen also auf dem Gebiete, das die Hilfsschüler ganz besonders kennzeichnet, einen Ausfall auf, und sie zeigen sich als geistig minderwertig, obwohl sie nur nach der allgemeinen Profilhöhe beurteilt, den Volksschülern gleichwertig erschienen. Damit ist auch gleichzeitig festgestellt, daß sie bei Aufnahme in die Hilfsschule richtig beurteilt worden sind.

Zusammenfassend kann gesagt werden: die Hilfsschüler, um die es sich bei dieser Untersuchung handelt, erreichen noch nicht die psychischen Leistungen der Elfjährigen der Volksschule, obwohl sie etwa 2 Jahre älter sind als diese und durch besondere Auslese die 2. Hilfsschulklasse erreicht haben.

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Kind und Musik.

Weiteres Material zur Kinderpsychologie.

Im folgenden habe ich das Verhalten meines Sohnes Helmut zur Musik in den ersten fünf Lebensjahren skizziert:

0,6. Helmut hört auf zu schreien, wenn ihm jemand etwas vorsingt oder vorpfeift. — Hält man ihn dabei auf dem Arm, so fängt er an zu hopsen.

0,9. Der Onkel macht sich einen Spaß daraus, Helmut auf dem Klavier etwas vorzuspielen und dabei von einer Taktart zur andern überzugehen, weil er dann jedesmal beim Übergang erst stutzt und dann mit großem Vergnügen nach der Musik weiterhopst.

Bei dem Liedchen: „Wie das Hähnchen auf dem Turme", macht er die ihm vorgemachte drehende Bewegung mit der Hand auch dann, wenn die Melodie nur gesummt oder auf einen gänzlich andern Text gesungen wird.

1,0. Helmut liebt es sehr, wenn ich ihm Liedchen vorsinge. Wenn ich aufhöre, fordert er durch Summen zum Weitersingen auf.

1,1. Helmut ist ganz versessen darauf, die Heyschen Bilder zu Kinderliedern zu begucken und die dazu gehörenden Lieder (Gestern abend ging ich aus; Suse, liebe Suse u. a.) zu hören. Er liebt sie ebensosehr wie seine Flasche und weint, wenn ich aufhöre.

1,2. Er singt die Quarte auf pöt—pöt oder tut—tut, wenn er an ein Auto denkt.

1,3. Helmut hat eine große Liebe für Verschen. Sagt man ihm eins vor, z. B. Muh, muh, so schreit die bunte ....., so ergänzt er strahlend den Reim „Kuh" und weiter „Butta".

1,5. Er gibt den Kinderreim:

„Bim bam beier — Wat mag sie dann?
Die Katz mag keine Eier — Speck in de Pann,
O, du kleine Schluckertang"

folgendermaßen wieder:

„Bim bam beia — mag he dann?
Kusa mane eia — Pecke tang
tucke tang."

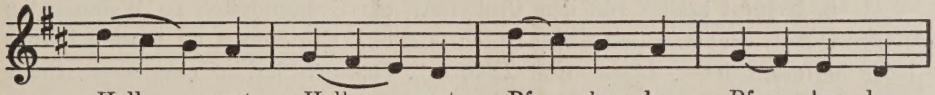
„Hänschen klein", sagt (nicht singt) er:

„Helmut kein — tente gut
lein — Helmut
weite Welt hinein — Mama weinte sehr,
Kotten hut — kein Helmut mehr."

1,11. Helmut singt allein Liedchen, wie „Hopp, hopp Reiter" und „Ihr Kinderlein kommet". Man kann die Melodie ganz gut erkennen, er singt aber unrein.

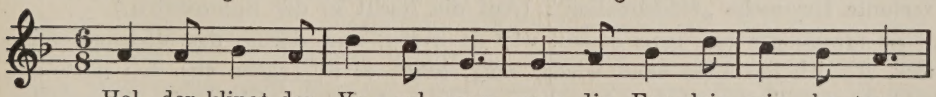
2,1. Bei meinen Gesangübungen ist er mein ausdauernder Zuhörer. Oft singt er dann hinterher Bruchstücke aus den Liedern, die er gehört hat, obwohl der Text ihm völlig unverständlich sein muß. So sang er z. B. aus dem Schumannschen Liede: „Wenn ich in deine Augen seh", über 10 Takte musikalisch richtig.

2,2. Auch meine Stimmbildungsübungen veranlassen ihn zum Nachsingen, nur legt er den Übungen andere Worte unter, z. B.:



2,3. Helmut lernt überraschend, fast erschreckend schnell alle möglichen Verschen und Liedchen, die er nur ein paarmal gehört zu haben braucht, um sie zu können. So singt er u. a. „Alle Vögel sind schon da" und „Fiedelhänschen, geig einmal", musikalisch richtig und fast ganz rein.

Wie sehr ihm am Reim gelegen ist, zeigen folgende Erlebnisse: Er hörte zu, wie ich sang: „Holder klingt der Vogelsang, wenn die Engelreine, ...", unterbrach mich und sagte: „Das is nich ßön, Mama, sing so:



Ein andermal korrigierte er in dem Choral „Die güldne Sonne" den Schluß: „Schaue den Himmel mit meinem Gesicht" folgendermaßen: „Schaue den Himmel mit meinem Gewimmel".

2,5—10. Im folgenden Sommer lernt Helmut nicht nur kein einziges neues Liedchen oder Verschen, sondern vergißt auch alle vorher gelernten, er kann kein einziges Liedchen allein singen. Statt dessen singt er „eigene Lieder auf eigene Weisen", oft im Gröhlton, während er früher mit angenehmem, zartem Stimmchen sang.

2,11. In der Weihnachtszeit fängt er wieder an, Weihnachtslieder zu singen.

3,1. Er fordert den Vater auf, mit ihm zu singen, lehnt aber dann dessen Gesang ab: „Du singst so groß, Papa, du mußt so klein singen wie Mama". (Der Vater hat eine tiefe Baßstimme, die Mutter eine ausgesprochen hohe Stimme.) — Ein andermal singt er dem Vater die Tonleiter vor zum Nachsingen und zeigt dabei mit dem Händchen immer höher: „Papa, sing so, immer kleiner, immer kleiner!"

Der Sommer bringt wieder eine lange Pause.

3,12. Helmut singt wieder alle möglichen Lieder, dabei behält er Arien mit italienischem Text genau so schnell wie Lieder mit kindertümlichen Text, der Sinn des Textes scheint für ihn gar nicht zu existieren.

4. Er legt dem Vater sein Struwelpeter-Bilderbuch, das er ganz auswendig kann, hin und fordert: „Spiel das, Papa." Er läßt nicht nach, bis er den Vater zum „Komponieren" aller Geschichten des Buches gezwungen hat.

4,3. Helmut fing ganz aus sich selbst heraus einmal an zu tanzen, als der Vater Griegsche Musik spielte. Nun tanzt er auch, wenn er moderne Tanzmusik hört. Und zwar tut er das so leidenschaftlich, daß er bei solcher Musik nichts anderes treiben, etwa essen kann. Er jammert dann: „Ich kann nicht essen, ich muß tanzen."

4,3. Der Vater erlaubt ihm ausnahmsweise, ans Klavier zu gehen und fordert ihn auf: „Alle meine Enten zu spielen", zeigt ihm den Anfangston. Helmut probiert so lange, bis er's spielen kann.

Die Sommerpause macht sich diesmal nicht ganz so stark bemerkbar wie sonst.

4,11—5. Helmut bekam von den Großeltern ein Grammophon zu Weihnachten geschenkt. Nun sitzt er stundenlang davor und läßt den Vorrat an Platten immer wieder herunterspielen, Lieder und „Tanzer". Dadurch hat er eine ganze Reihe neuer Lieder gelernt, d. h. er kann die meisten nur summen, den Text kennt er noch nicht.

5,1. Zufällig höre ich, daß er den Ausdruck „hoch" und „tief" von Tönen gebraucht. Ich singe ihm Tonfolgen vor und frage, welcher der beiden Töne hoch und welcher tief gewesen sei. Ich erhalte jedesmal die richtige Antwort, auch dann, als ich zwei gleiche Töne vorsinge.

Helmut zeigt neuerdings ein größeres Interesse an den Liedertexten. Kein Lied hat dabei einen solch starken Eindruck auf ihn gemacht wie das von Brahms vertonte Heysesche „Mädchenlied". (Auf die Nacht in der Spinnstub'n.)

Er erkundigte sich ganz genau, wer da weine, und warum das Mädchen weine usw. Als ich das Lied dann wieder sang, brach er in Tränen aus. Ich hörte auf und fragte, ob das Lied nicht schön sei, und ob ich es nicht mehr singen solle, worauf er unter Schluchzen rief: „Doch, das Lied ist doch schön, aber das tut mir zu leid, das tut mir z u leid!" Ich weiß nun nicht, ob ihn hier nur die Worte ergreifen, oder ob doch wohl schon die Schwermut der Melodie zu ihm spricht.

Wanne-Eickel. Hedwig Jürgens.

*

Schularbeit und geistige Hygiene.

Im Anschluß an den Braunschweiger Verbandstag der Deutschen Philologinnen (Pfingsten 1928) hat sich eine Arbeitsgemeinschaft aus Philologinnen und Medi-

zinerinnen (hauptsächlich Schulärztinnen) gebildet, die beabsichtigt, das Problem der Ausbalanzierung der Schulanforderungen und der hygienischen Bedürfnisse des heranwachsenden Mädchens eingehender zu bearbeiten. Dabei ist sowohl an die körperliche wie an die geistige Gesundheit der Mädchen gedacht. Angeregt wurde diese Arbeit durch das Referat von Dr. med. Laura Turnau auf dem erwähnten Verbandstag, aus dem sich ergab, daß ärztliche Erfahrung mannigfache Unzuträglichkeiten in dieser Hinsicht feststellen muß, die nur in gemeinsamer Beratung der beiden Gruppen klar herausgestellt und auf Grund solcher Erkenntnis bekämpft werden können.

Mit der Anpassung der geistigen Arbeit an die hygienischen Bedürfnisse hat man sich in der letzten Zeit bei uns systematisch — im Gegensatz zu Amerika — verhältnismäßig wenig befaßt. Die Bestrebungen der sogenannten „mental hygiene" finden erst in allerjüngster Zeit bei uns größere Beachtung. Es fehlen ihnen aber noch so gut wie alle exakten Unterlagen, selbst in einem verhältnismäßig so leicht zu durchforschenden Bezirk der geistigen Arbeit, wie es die Schularbeit ist.

In den letzten Jahren vor dem Kriege war das Problem der Anforderung der Schule an den Schüler allerdings Gegenstand intensiver pädagogischer und psychologischer Forschung. Ein Hauptarbeitsgebiet der von Ernst Meumann begründeten „experimentellen Pädagogik" war die Erforschung der Arbeits- und Lernprozesse, die die Schule in den verschiedenen Unterrichtsfächern von den Schülern forderte. Die Befunde dienten zwar in erster Linie der exakten Begründung der Didaktik der betreffenden Fächer; sie wurden in gewisser Hinsicht damals aber auch zu einer Grundlegung der zweckmäßigen Ökonomie und Technik der geistigen Arbeit und zu gewissen Anregungen für die Anpassung der geistigen Arbeit der Schule an die Grundsätze der geistigen Hygiene verwertet. Die Forschung bemühte sich, die Anforderungen der Schule mit den hygienischen Bedürfnissen des Kindes- und Jugendalters in besseren Einklang zu bringen, denn je komplizierter das durch die Schule zu vermittelnde Kulturgut wird, um so leichter können Schule und Gesundheit miteinander in Konflikt geraten. Ausgleichsversuche, wie das Zehnminutenturnen, der Wandertag, die Stundenverkürzung, bestimmte Regeln in der Stundenplananlage usw. wurden ihrerseits wieder Gegenstand der Untersuchung, indem es galt, ihre Wirkungen zu ermitteln, Vorschläge für die Ausgestaltung zu begründen usw.

Als der Krieg ausbrach, wurde diese Arbeit, wie so vieles, abgebrochen, weil andere Fragen alle verfügbaren Kräfte in Anspruch nahmen. Meumann, der Führer, starb zudem 1915. Man sollte nun erwarten, daß nach dem Kriege, als der Ausgleich der Entwicklungsschädigungen, von denen die Masse unserer Kinder und Jugendlichen betroffen war, im Mittelpunkt des Interesses stand und stehen mußte, die Arbeit mit größtem Eifer und erhöhter Intensität wieder aufgenommen worden wäre. Das ist aber keineswegs der Fall. Allerdings kann diese Feststellung nur für den pädagogischen Laien überraschend sein. Dem Fachmann ist bekannt, daß unter der Suggestion des Schlagwortes von der wegen unserer Kriegsverluste notwendigen „Menschenökonomie" nach dem Kriege nicht die Arbeitslehre, sondern ein anderer Grundpfeiler der wissenschaftlichen Didaktik, die Begabungslehre, zum Zentrum der jugendkundlichen Forschung geworden ist. Wir verdanken dieser Arbeit die Möglichkeit des nach Neigung und Begabung

differenzierenden Aufbaus unserer Einheitsschule, die man, von einem erhöhten Standpunkte aus betrachtet, natürlich auch als eine „hygienisch" fördernde Unternehmung ansprechen kann, da durch sie (in gewisser Weise wenigstens) die schwerst oder gar nicht zu ertragenden Spannungen zwischen Leistungsfähigkeit und Anforderung aufgehoben werden, indem man die „Unbegabten" von der höheren Schule fernhält.

Freilich nur zu einem Teil liegt es an der anderweitigen Inanspruchnahme der maßgebenden Forscher (Stern usw.), wenn die Bemühungen um eine exakte Arbeitslehre der Schule liegen blieben. Dem Eingeweihten ist bekannt, daß die praktische Pädagogik in den ersten Nachkriegsjahren mit einem Anlauf zu radikaler Reform all die kleinen Reförmchen, die auf Grund dieser Arbeitsforschung in Vorschlag gebracht worden waren, einfach über den Haufen rannte, indem sie eine grundsätzliche Änderung der Arbeitsweise von Schüler und Lehrer durchzuführen unternahm. Die exakte Kleinarbeit der Forscher, die den üblichen Schulbetrieb als unabänderlich Gegebenes hingenommen und nur Anregungen und Vorschläge für eine ökonomisch und technisch in ihren Einzelheiten subtilere Didaktik zu geben sich getraut hatte, wurde hinfällig in dem Augenblick, als man grundsätzlich eine Pädagogik „vom Kinde aus" verkündete und in praktischen Versuchen, auf Grund einer ganz andersartigen Schulidee, durchzuführen begann. Sie ließ sich nicht gradlinig weiterführen, als die Pädagogen es von sich aus unternahmen, ganz radikal und prinzipiell die schulische Arbeit des Kindes der Eigenart der kindlichen Arbeitstätigkeit anzupassen und sich dabei nicht scheuten, das bis dahin für ganz wesentlich Gehaltene als veraltete Methode über Bord zu werfen (Lernschule — Arbeitsschule, freie Selbsttätigkeit, individuelle Arbeit usw.). Auch in allgemein hygienischer Hinsicht schien die Schule, rein vom Praktischen her, in ihrer Arbeit aufs Ganze zu gehen. Die Schule wurde aus pädagogischen Gründen in einem vorher nie gekannten Maße der wesentliche Lebensraum des Kindes und zog in weitem Umfange die hygienischen Aufgaben des Hauses in ihren Verantwortungsbereich (Schulspeisung, Körperpflege, Bäder, schulärztliche Versorgung, Schulzahnkliniken, Erholungsfürsorge, Schullandheime, Schulreisen usw.). Die ganz allgemeine Betonung der Leibesübungen und ihre immer stärkere Ausbreitung im Stundenplan deuten ebenfalls darauf hin, daß die Schule immer mehr Rücksicht auf die hygienischen Bedürfnisse der Schüler nimmt. Kein Wunder, daß die von einer großen pädagogischen Idee beseelten Praktiker der Pädagogik die in elementarisierender Kleinarbeit verharrenden Forschungen der exakten Wissenschaft nicht verwerten konnten, sondern mit der Psychologie des gesunden Menschenverstandes und des warmen pädagogischen Herzens allein ihren neuen Weg zu finden suchten!

An eben dieser eigenartigen Umstellung der praktischen Schularbeit liegt es nun aber auch, daß die Forschung in der Folge auch noch nicht wieder Ansatzpunkte für ihre Arbeit hat finden können. Die lebhaften pädagogischen Kämpfe, die sich bei einer solchen wenig rationalen Begründung der methodischen Wege ergeben mußten, ließen weder Zeit noch Ruhe, für langwierige Untersuchungen der umstrittenen Punkte. Arbeitsanalysen aber sind Unternehmungen, die ganz besonders viel Zeit und Ausdauer verlangen. Zudem sind die Probleme infolge dieser methodischen Umstellung der Schule wesentlich schwierigere geworden. Der Schüler

muß heute mit viel tieferen Schichten seiner Persönlichkeit in die Schule eingehen, als das früher der Fall war, weil die Schule weit größere Anforderungen an die Spontaneität und Produktivität, an die Originalität und individuelle Eigenart stellt, als das im bloßen Lernbetrieb der früheren Schule geschehen konnte. (Ich lege Gewicht darauf zu betonen, daß die Dinge in der Gegenüberstellung eine Zuspitzung erfahren, um das Prinzipielle hervorzuheben; de facto dürfte es eine reine Lernschule auch früher kaum gegeben haben.) Diese tieferen Schichten zu erfassen, ist psychologisch-methodisch bei weitem schwieriger und überhaupt erst durch die neuere Entwicklung der Psychologie möglich geworden. Infolge dieser Umorientierung der Schule in bezug auf die Arbeitsweise ist auch eine stärkere Individualisierung in der Beanspruchung durch die Arbeitsanforderungen der Schule eingetreten; sowohl nach der quantitativen, als ganz besonders nach der qualitativen Seite hin sind die Anforderungen viel mehr abhängig geworden von der individuellen Struktur der Schüler. Mit den verhältnismäßig einfachen schematischen Maßmethoden der Ermüdungspsychologie der Vorkriegszeit kann man den Verhältnissen heute nicht mehr gerecht werden. Sie fordern den Einsatz differenzierterer Verfahren.

In beiden Hinsichten scheint jedoch nunmehr der Zeitpunkt zu kommen, wo es möglich wird, die Fragen einer „Schul-Arbeitslehre" als psychologisches Problem wieder aufzugreifen. Einerseits hat sich nämlich die pädagogische Lage so weit gefestigt und die Methode sich immerhin so weit stabilisiert, daß der Ansatz von Untersuchungen dieser Art möglich erscheint. Anderseits hat die Psychologie im letzten Jahrzehnt Kategorien und Begriffe für eine Bearbeitung von so komplizierten Fragen gefunden, die solche Untersuchungen nunmehr einigermaßen aussichtsreich erscheinen lassen. Allerdings wird noch ein wesentliches Stück Arbeit bei der Durchführung des Braunschweiger Beschlusses als Pionierarbeit in wenig erforschten Bezirken zu leisten sein. Das Problem erscheint aber — besonders den Medizinerinnen — praktisch so brennend, daß seine Bearbeitung nicht verschoben werden kann und darf. Die angebahnte Arbeitsgemeinschaft der Philologinnen und Medizinerinnen bietet zudem eine besonders günstige Möglichkeit, die Arbeit jetzt auf hinreichend breiter Basis, mit ausreichenden Kräften und vielseitigen Methoden zu unternehmen.

Die durchzuführende Arbeit wird sich nach drei Richtungen hin zu erstrecken haben:

Erstens wären die objektiv vorhandenen Anforderungen der Schule an die Arbeitstätigkeit der Schülerinnen zu ermitteln. Dabei sind sowohl die schulischen Arbeiten, als auch die häuslichen zu berücksichtigen. Man müßte von hier vordringen zu einer Arbeitspsychologie der Schülerinnenarbeit, die eine quantitative und qualitative Bestimmung der Arbeitsleistung umfaßt. Das Schema für eine solche Ermittlung wird in erster Linie durch Gesichtspunkte der Arbeitspsychologie bestimmt sein; es muß aber von den konkreten Verhältnissen der Klasse und von den Forschungsmöglichkeiten in der Schule ausgehen. Es wird daher in der Arbeitsgemeinschaft der Philologinnen, Ärztinnen und Psychologen zu erarbeiten sein.

Zweitens wäre der subjektive Eindruck der Schülerinnen (evtl. solcher, die die Schule schon verlassen haben) von ihrer Inanspruchnahme durch die

Schule zu ermitteln. Ein Erhebungsschema müßte für diesen Zweck in der Arbeitsgemeinschaft zusammengestellt werden.

Drittens müßten experimentelle Untersuchungen unternommen werden, durch die die Einwirkung der Schularbeit auf die körperliche und geistige Gesundheit der Schülerinnen festzustellen ist. Z. T. können diese Untersuchungen als rein medizinische neben den psychologischen Ermittlungen und unabhängig von ihnen herlaufen; zum andern Teil aber setzen sie diese voraus und müssen daher die Ergebnisse abwarten.[1]

Hamburg. Martha Muchow.

*

Nachrichten.

1. Der IX. internationale Kongreß für Psychologie findet vom 1.—7. Sept. 1929 in New Haven, Connecticut (U. S. A.) statt. Mit dem Kongreß wird eine Ausstellung von Apparaten, Bildern, Testmaterialien usw. verbunden sein. Der Kongreßausschuß fordert Institute und Einzelpersonen zur Beteiligung an dieser Ausstellung auf. (Kartongröße von Ausstellungstafeln: 55×70 cm). Sendungen sind zu richten an Prof. Dr. Raymond Dodge, Kent Hall, Yale University, New Haven, Conn. U. S. A.

2. Ein Zweiter Heilpädagogischer Lehrgang in Berlin soll vom 17. Oktober 1929 bis 29. März 1930 abgehalten werden. Es veranstalten ihn die Deputation für Schulwesen, das Landesjugendamt, das Pestalozzi-Fröbel-Haus und das Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. — Der Zweck des Lehrgangs ist die Vorbereitung auf die besonderen Aufgaben der Erzieher an Sondereinrichtungen der geschlossenen, halboffenen und offenen Fürsorge für abnorme und schwererziehbare Kinder. Als Teilnehmer kommen pädagogisch vorgebildete Kräfte, insbesondere Kindergärtnerinnen, Hortnerinnen, Jugendleiter(innen), Jugendwohlfahrtspfleger(innen) und Lehrer(innen) in Frage, die bereits über eine mehrjährige Berufserfahrung verfügen und das 20. Lebensjahr vollendet haben. Die Zulassung wird in jedem einzelnen Fall von der Vorbildung, der bisherigen praktischen Tätigkeit und den sonstigen persönlichen Voraussetzungen für die heilpädagogische Arbeit abhängig gemacht. Es werden höchstens 30 Teilnehmer zugelassen. Von jedem Bewerber wird eine mindestens halbjährige Praxis auf heilpädagogischem Gebiet verlangt. Über die Anrechnung einer Tätigkeit als heilpädagogische Praxis wird von Fall zu Fall entschieden. Außerdem veranstaltet das Pestalozzi-Fröbel-Haus, Berlin W 30, im Sommerhalbjahr 1929 noch einen praktischen Vorkursus für Heilerziehung, an dem einzelne Bewerber noch teilnehmen können.

Meldungen sind bis 15. April 1929 unter Einreichung der Papiere (Zeugnisse, Lebenslauf, Gesundheitszeugnis) an die Geschäftsführung im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin W 35, Potsdamer Str. 120 zu richten.

Alles Nähere durch die Geschäftsführung im Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin, Potsdamer Straße 120.

[1] Die Arbeitsgemeinschaft ist zu erreichen über die Geschäftsstelle des Bundes Deutscher Ärztinnen: Stuttgart, Schottstr. 147 und die Geschäftsstelle des Deutschen Philologinnen-Verbandes, Berlin-Lankwitz, Lankwitzerring 8.

* *

Schrifttum.

Jugend in Not.

Lampel, Peter Martin, Jungen in Not, Berichte von Fürsorgezöglingen. Berlin 1928, J. M. Spaeth-Verlag. 240 S. Geh. 6.—, geb. 8.— RM.

Der Bericht eines Hospitanten über das Leben in einer Fürsorgeerziehungsanstalt wird durch eine Sammlung von Berichten einer Reihe von Zöglingen über ihr eigenes Leben ergänzt. Seit Monaten geht nun in der Tages- und Fachpresse der Kampf um die Zuverlässigkeit dieser Berichte. Da die Angaben vom Herausgeber in keiner Weise nachgeprüft sind, muß auf Grund unserer Aussagepsychologie von vornherein eine beträchtliche Anzahl von Fehlern in den Darstellungen angenommen werden. (Wir verfallen damit noch nicht dem üblichen Aberglauben, daß es sich bei den Fürsorgezöglingen um irgendwie besonders beschaffene Menschen handle.) Bei seinem Hospitationsbericht kann man dem Verfasser ruhig zugestehen, daß seine einzelnen Angaben stimmen, und man kann ihm doch nicht den Vorwurf der Fehldarstellung ersparen. Sein Fehler liegt hier in dem, was er verschweigt, aber nicht verschweigen durfte: Die allgemeinen Bedingungen und Voraussetzungen, unter denen von den sogenannten „Hausvätern", „Erziehern" u. a. heute die Fürsorge-„Erziehung" getrieben werden muß. Ich meine nicht nur die sehr schmalen materiellen Grundlagen der Arbeit. Viel wichtiger ist die Vorbildung (und damit unter heutigen Verhältnissen eng verbunden die Bezahlung) der in der Fürsorgeerziehung tätigen Personen. Wirkliche Fürsorge*erziehung* kann erst von echten Erziehern, von bestvorgebildeten Pädagogen erwartet werden. Wenn heute für die Aufgabe der Erziehung an den öffentlichen Schulen ein Studium von mindestens 6 Semestern verlangt wird, so müßte als Vorbereitung für die viel schwierigere Aufgabe der Fürsorgeerziehung dieses sechssemestrige Studium als Minimum außer Frage stehen. Statt dessen scheint selbst Fachleuten diese Forderung ungeheuerlich. An dieser entscheidenden Frage führt Lampel vorbei. Daher entgleist die rege öffentliche Diskussion oder sie fährt sich fest auf Nebengeleisen, in Forderungen nach schönen Einzelzimmern mit Vorhängen und Blumenvasen, weit fort vom Wesentlichen.

Lampels Buch ist Feuilleton, zur Unterhaltung und gelegentlichen Belehrung des geneigten Lesers. Es verfolgt außerdem eine Tendenz, aber eine recht schwankende, unklare, negative und sich damit selbst aufhebende Tendenz. Er macht es den Gegnern der Fürsorgeerziehung und auch den Gegnern bestimmter Formen von Fürsorgeerziehung zu leicht, ihm zu entgegnen und damit die Sache selbst zu treffen. Wir verdanken dem Buch, daß es die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit auf das Stiefkind der Pädagogik, die Fürsorgeerziehung, gelenkt hat. Mögen sich nun auch die Pädagogen ihres Stiefkindes erinnern!

Jannasch, Hans Windekilde, Alarm des Herzens. Aus den Papieren eines Helfers. Stuttgart-Degerloch 1928, Verlag Gerhard Merian. 117 Seiten Kart. 2,40 RM., geb. 3,60 RM.

Ein Buch, das mehr Aufmerksamkeit verdient als Lampel, weil es die Not unserer heutigen Großstadtjugend tiefer, richtiger und daher wohl auch schwerer sieht. Es handelt sich um „Aufzeichnungen und Erlebnisse aus sozialer Arbeit" eines Pädagogen innerhalb der Sozialen Arbeitsgemeinschaft Berlin-Ost. Sehr wertvoll ist dem Bildungswissenschaftler die Entdeckung der „echten, wahren Bildung" dort, wo wir sie am wenigsten zu suchen pflegen: in der Unterwelt des Großstadtproletariats. „Ich würde in dieser Welt des Zusammenbruchs und der Verrottung verzweifeln, wenn ich nicht auch hier hin und wieder dem Wunder unzerstörbaren reinen Menschentums begegnete." (S. 41.) Doch übersieht Jannasch nicht die trostlose Lage dieser Volksteile: „Was ist der arme Mensch innerlich leer und stumpf, aber das ist jeder, der in dieser Weise nur dem geistlosen Trott der Arbeit und des Geldverdienens ausgeliefert ist." (S. 62.) „Schlimmer als die Not des Leibes ist die Not der Seele." (S. 63.) Daher „bleiben alle sozialpolitischen Erfolge fragwürdig, solange sie nicht durch sozialpädagogische Arbeit ihren inneren Wert erhalten." (S. 7.) In der Schilderung dieser echten pädagogischen Arbeit liegt der Hauptwert des Buches, angefangen bei der vernichtenden Kritik gutgemeinter Vortragsabende bis hin zu der Stelle, wo Jannasch von dem notwendigen „Herzenstakt" spricht. „Wer aber dauernd in dieser Welt lebt, der verlernt das Reden. Ich jedenfalls mag nicht mehr predigen, belehren oder bessern. Angesichts der erschütternden, sich unerbittlich vollziehenden Schicksale scheint mir die einzig mögliche Haltung die ehrfürchtigen Schweigens zu sein. Ich will mich dagegen mit meinem ganzen Sein und Wesen hineinstellen, will tun, was die Stunde fordert, will mit einem Wort nichts weiter als Mensch unter Menschen sein." (S. 40.) Das ist ganz im Geiste Pestalozzis gedacht und entspringt jener reinen erziehlichen Haltung, die mit dem noch nicht ausgestorbenen hochmütigen Schulmeister-

dünkel nichts zu tun hat. Einige Schicksale sind aufgezeichnet. Das Protokoll über einen Knabenklub ist angeschlossen. Diese Andeutungen mögen genügen, um die Pädagogen zum Lesen, Nachdenken und Nacheifern aufzufordern.

Jaehn, W., Wer wirft den ersten Stein? Mädchenschicksale unserer Zeit, aufgezeichnet nach den Wahrnehmungen in der weiblichen Wohlfahrtspflege. Stuttgart 1927. Walter Hädecke Verlag. 160 S. Kart. 2.60 RM., geb. 3.80 RM.

Dies Buch erzählt von der Not unserer weiblichen Jugend. Es möchte „an das ‚geruhsame' Bewußtsein derer ein wenig herankommen, die sich um die sittlichen Zustände der Allgemeinheit erst kümmern, wenn sie ihnen selbst in unangenehmer Weise an den Leib rücken" (S. 15). Der Verfasser ist strenggläubiger Theologe, und Unsittlichkeit und Sittenlosigkeit sind für ihn Sünde. Aber er gründet seinen christlichen Standpunkt auf Jesu selbst und glaubt, daß der große Nazarener auch heute wieder wie damals angesichts der Ehebrecherin jedem Zeitgenossen zurufen würde: „Wer unter euch ohne Sünde ist, der werfe den ersten Stein!" Denn wir alle sind mitschuldig an den Zuständen, die diese Menschen schuldig werden ließen. — Es ist in unserer Zeit beachtlich, von dieser Seite strenggläubigen evangelischen Christentums her Feststellungen wie die folgenden zu hören: „Die heutige Jugend hat ja zumeist die ersten Lebensjahre unter dem schweren Druck des Krieges und nachher unter den inflationsschwangeren Nachwehen der Revolution eine verhältnismäßig freudenarme und entbehrungsreiche Lebenszeit führen müssen. Sie stand fast nur an der Schattenseite des Lebens" (S. 39). Wer dazu noch die Lebensschicksale liest, die der Verfasser aus seinen Erfahrungen in der Wohlfahrtsarbeit und Bahnhofsmission erzählt, besonders, wer von dem Los von tausenden von Schnitterpärchen hört, die sich ohne Trauschein zusammenfinden müssen, um überhaupt Arbeit zn bekommen, unter räumlichen Bedingungen, mit denen die Schweine des gleichen Gutes nicht tauschen würden, dem schwindet wohl etwas von seiner Pharisäerhaltung gegenüber der in Not gekommenen und verkommenen Jugend. Denen, die nicht laut genug über die Jugend von heute schimpfen können, gebe man dieses Buch in die Hand.

Kern, Elga, Wie sie dazu kamen. 35 Lebensfragmente bordellierter Mädchen nach Untersuchungen in badischen Bordellen. München 1928. Verlag von Ernst Reinhardt. Brosch. 4.50 RM., geb. 6.— RM.

Elga Kern teilt hier die Aussagen bordellierter Mädchen über ihr eigenes Leben mit und vergleicht diese Angaben mit ihren eigenen Feststellungen und den Angaben der Akten. Eine Schriftprobe der meisten Mädchen fügt sie an. „Die Aussagen geben hauptsächlich Aufschluß über Familienverhältnisse, Schulzeit, Entwicklungsjahre und über die Zeit bis zum Eintritt ins Bordell" (S. 10). Die Einführung zeigt, daß mit der erforderlichen Sorgfalt diese schwierige Untersuchung durchgeführt ist. Die Psychologen und Pädagogen müssen der Verfasserin dankbar sein, daß sie noch kurz vor Schließung der Bordelle dies Material festhielt. Es ist eine sehr gute Ergänzung zu der Arbeit von Jaehn und kann im Gegensatz zu Lampel zeigen, wie man die eigenen Angaben der Versuchspersonen überprüfen und damit brauchbar machen kann. Als Materialsammlung wird das Buch in Zukunft unentbehrlich sein.

Jena. Dr. Helmut Wiese.

Sittlichkeitsvergehen an höheren Schulen und ihre disziplinare Behandlung. Gutachten auf Grund des amtlichen Materials erstattet von W. Hoffmann und W. Stern, herausgegeben vom Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. Leipzig 1928. Verlag Quelle & Meyer. VII u. 141 S. 7.—9. Taus. Geb. 3.60.

Die vom Preußischen Kultusminister Becker angeregte Verarbeitung der Akten von über 500 Disziplinarfällen wegen Sexualvergehen an den höheren Schulen aus den Jahren 1921—25 gibt außerordentlich wertvolle Einblicke in die sexuelle Entwicklung der Pubertätszeit. Es ist zu hoffen, daß die Gutachten Sterns und Hoffmanns dazu beitragen, daß Lehrer und Erzieher dieses Gebiet der Jugendunarten, deren psychologische Erklärung ihnen hier dargeboten wird, weniger als bisher unter der Einstellung des Strafrichters betrachten werden.

Rein zahlenmäßig betrachtet zeigt die Häufigkeit der bestraften sittlichen Verfehlungen (unzüchtige Reden und Schriften, unsittliche Handlungen, Onanie, homosexuelle Verfehlungen, Geschlechtsverkehr) ihren Höhepunkt auf der Unter- und Obertertia, also dem Zeitpunkte der beginnenden Pubertät. Die starke Abnahme nach den oberen Klassen hin ist zum Teil sicher ein Ausdruck für die Tatsache, daß die älteren Schüler ihre sexuellen Handlungen besser zu verbergen wissen.

Eine gerechte Beurteilung solcher Handlungen kann nur erfolgen, wenn der Erzieher, statt alle „unbequemen Tatsachen" als Anomalien zu betrachten, sich bemüht, die sexuellen

Erlebnisse des Jugendlichen aus der Kinderperspektive zu sehen. Vielfach erkennt der Jugendliche die sexuelle Bedeutung seiner Handlungen noch gar nicht klar, es sind spielerische Versuche, eng verknüpft mit dem Wissensdrang, der durch körperliche Veränderungen angeregt wird, und dem Geltungsbedürfnis, für das die geschlechtliche Reifung Maßstab des Erwachsenseins bedeutet. Hoffmann fordert eine strenge Scheidung zwischen disziplinaren und pädagogischen Maßnahmen. Eine erzieherische Hilfe durch die Schule ist nur möglich, wenn der Jugendliche sich einem Lehrer gegenüber unter Wahrung der Verschwiegenheit offen aussprechen kann.

Stern hält eine Darstellung der typischen Verhaltensweisen der Jugendlichen gegenüber sexuellen Vorgängen für notwendig, damit daraus klar wird, ob und wieweit die im Disziplinarverfahren Beschuldigten eine besondere Kategorie bilden und in welcher Weise eine Rückwirkung auf die große Masse der Mitschüler zu befürchten ist. Die „Ruhigen" zeigen ein nach außen hervortretendes oder gar Anstoß erregendes Verhalten sexueller Natur nicht, weil sie entweder noch wirkliche Kinder mit schlummerndem Sexualtrieb sind oder weil sie aus allgemeiner Gefühlsstumpfheit oder aus starker Interessenbindung in anderer Richtung durch sexuelle Reize nicht aus dem Gleichgewicht gebracht werden. Äußerlich im Verhalten ähneln ihnen die „Heimlichen", die ihre sexuellen Spannungen im Seelenbinnenleben abreagieren, und die „Beherrschten", deren Triebleben durch Willensmotive ideeller Art reguliert wird. Dieser kleinen Gruppe der Ruhigen steht die große Masse derjenigen gegenüber, deren sexuelle Labilität und Aktivität Ausdruck der allgemeinen Labilität der Pubertätszeit ist, verursacht durch die Umstimmung des gesamten Triebleben und die Umlagerung von Neigungen und Strebungen im Verlauf der Persönlichkeitswandlung. Als „Kurzschluß" bezeichnet Stern die Entladung der sexuellen Spannung auf direktestem Wege, am eigenen Körper, ohne erotische Sublimierung, als „Zwischenschaltung" alle die Sexualhandlungen, die Äußerungen des erwachenden, auf das andere Geschlecht gerichteten Sexualtriebes sind, zugleich aber infolge der Scheu vor dem eigentlichen Geschlechtsverkehr in Surrogaten Sicherungen vor weniger harmlosen Auswirkungen dieses Triebes suchen.

Das Hauptgewicht der Sternschen Ausführungen liegt in der Betonung, daß die meisten sexuellen Verfehlungen, ebenso wie die Schwärmerei und wie scheinbar homosexuellen Neigungen, normale Erscheinungen der Pubertät als Durchgangsphase sind. Auf der Grundlage dieser Tatsachen wirft Stern dann die Frage auf, welche Jugendliche durch exzessives Auftreten der geschilderten Züge als gefährlich für ihre Mitschüler gelten müssen und bei welchen anderen eine Disposition besteht, Opfer sexueller Mißhandlungen oder Verführungen zu werden. Überwertigkeit des Triebleben überhaupt, spezifisch-sexuelle Frühreife, ungünstiges Milieu, Altersüberlegenheit in der Klasse oder in Internatsgruppen können als gefährdende Eigenschaften wirken, während das Hörigkeitsverhältnis des Geführten zum Führer auch die Grundlage für sexuelle Verführung abgeben kann. Wo Erwachsene im Spiel sind, können sich die beiden Formen der Verführung durch Suggestion oder Zwang sowohl in offiziellen Beziehungen als in der gemeinsamen Teilnahme an Jugendbünden, Sportvereinigungen usw. auswirken.

Die disziplinare Behandlung der sexuellen Verfehlungen zeigt nach Stern die Paradoxie, daß in der Pädagogik ein schroffer Justizgedanke vorherrscht, heute wo man in der Justiz den Erziehungsgedanken propagiert. Die ganze juristische Aufmachung ist abzulehnen, eine Einschränkung der Disziplinarverfahren auf die Gefährlichen zu fordern und eine Heranziehung psychologischer und medizinischer Sachverständiger evtl. in Zusammenarbeit mit Jugendamt und Fürsorgeamt dringend notwendig. Vor allem ist der Schüler durch vorsichtigste Abfassung des Abgangszeugnisses, evtl. durch Löschung der Eintragung bei Bewährung, vor nachteiligen Folgen im späteren Leben zu schützen.

Eine Auswahl von Einzelfällen bringt teils psychologisch und pädagogisch vorbildliche Behandlung des Falles, teils völlige Hilflosigkeit und affektive Beschränktheit sowohl bei Eltern als Lehrern zum Ausdruck.

Jena. Annelies Argelander.

F. Giese, Psychologie der Arbeitshand. Berlin-Wien 1928. Verlag Urban & Schwarzenberg. VIII u. 325 S. Preis 16,— M.

Auch dieses Buch ist ein Methodenbuch, das keinen Anspruch auf abschließende Ergebnisse erhebt. Die Funktionen und Leistungen der Hand als Arbeitshand und als Ausdruckshand werden dargestellt. Ausgehend von den Grundelementen der Tast- und Gelenkwahrnehmungen und den motorischen Leistungen nach Kraft, Beweglichkeit und Sicherheit kommt Giese zu den Problemen der Zusammenarbeit beider Hände und zu Strukturproblemen, wie sie in der Rechts- bzw. Linkshändigkeit gegeben sind. Entwicklungspsychologisch wird der Gebrauch der Hand beim Tier, beim Kind dargestellt, ihre Veränderung mit dem Alter, bei Degenerierten, die für die weiblichen Handarbeiten in

Frage kommenden Geschlechtsunterschiede werden eingehend erörtert. Praktische Probleme liegen in der Pädagogik der Hand im Unterricht, bei der gewerblichen Anlernung, beim Instrumentalunterricht, bei gymnastischen Übungen. Schließlich kommt die Pathologie und Therapie der Arbeitshand im Hinblick auf organische und psychische Störungen, bei Hirnverletzten und Prothesenträgern ausführlich zur Geltung. Der zweite Abschnitt des Buches ist der Ausdruckshand gewidmet, der Bedeutung der Hand für die bildende und darstellende Kunst. Die kriminalistischen Methoden des Signalements, der Daktyloskopie, die Graphologie und schließlich die Bedeutung der Hand für die Gestensprache der Taubstummen und ihr rezeptiver Wert für den Blinden wird erörtert. Literatur aus sämtlichen Gebieten der Handbetätigung ist herangezogen.

Jena. Annelies Argelander.

Heinrich Sesemann, Der Kerl-(Mutter-)Typus und der Schalk-(Hetären-)Typus. Eine bildungs-charakterologische Untersuchung. Weimar 1928. Hermann Böhlaus Nachf. VIII, 63 S., Geh. M. 2,—, geb. M. 3,50.

Diese bildungs-charakterologische Untersuchung entstand aus dem Bedürfnis des Erziehers und Lehrers, die Struktur und Eigengesetzlichkeit seines „Materials" zu erkennen, bevor er den damit verbundenen Bildungsprozeß sich entfalten läßt und das Bildungsverfahren hiernach richtet, d. h. erzieht.

Die Psychologie hat hier der Pädagogik bisher wenig Hilfen gegeben, da sie noch stark auf generelle Psychologie eingestellt ist. Die (vornehmlich von einer kleinen Gruppe von Psychiatern) neuerdings aufgebaute Charakterologie enthält wertvolle Ansätze und Hilfen. Sie hat aber bis heute noch nicht eine natürliche Ordnung der Charakterarten herausgestellt. Mit der Art des Charakters ist aber zugleich die Art des Bildungsprozesses gegeben, der mit dem Charakter engverbunden und durch ihn mitbedingt ist. Daher ist die Frage nach den Charakterarten für den Erziehungswissenschaftler eine sehr wichtige Vorfrage. In der Sprache der Charakterologie gesprochen, handelt es sich also in der vorliegenden Arbeit um einen Vorstoß zu den Grundwesen, Grundcharakteren (Pfänder), zu den Eigenarten, und nicht zu den Eigenschaften.

Sesemann veröffentlicht aus seinem Untersuchungsmaterial Beobachtungen über das affektive Gesamtverhalten im Bereich der späten Kindheit. Bei seinen systematischen Beobachtungen findet er zwei „Typen", die sich im „Bewegungsbild", in den „Eigenschaftsverhältnissen im Zeitcharakter", in den „Wesenszügen im Grundcharakter" und in den „Neigungsdispositionen" polar gegenüberstehen. Er wählt für sie die Bezeichnungen „Kerl" und „Schalk" für die Knaben und „Mutter" und „Hetäre" für die Mädchen, und will hierdurch „gewissermaßen den Akkordgrundton angeben", „ohne jede moralische Wertung".

Pädagogisch wichtig ist die Auseinandersetzung mit einer dritten Gruppe, die sich in der empirischen Untersuchung zeigte: die sogenannten „Schwererziehbaren" oder „Psychopathen". Bei einer näheren Untersuchung der Begriffe und einem Vergleich mit seinem Material kommt Sesemann zu dem Schluß: „Die heute viel gebrauchte Bezeichnung „Psychopath" ist in Form eines Substantives nicht zulässig" und ebenso ist „Schwererziehbarkeit als erziehungswissenschaftlicher Begriff nicht zulässig". Das sind Feststellungen, die uns wahrscheinlich in einigen Jahren geläufig sein werden, heute aber erst die Anzeichen einer beginnenden Einsicht darstellen. „Schwererziehbarkeit" und „Psychopathie" (im pädagogischen Bereich) sind lediglich Verlegenheitsbegriffe zur Verdeckung des mangelnden Wissens des Erziehers um den Bildungsprozeß seines Zöglings in seiner mannigfachen Bedingtheit und Verflochtenheit. Wer dort nicht zu den Ursachen vordringen und nur die Symptome beseitigen will, der ist ein pädagogischer Kurpfuscher und kein Erzieher.

Demgegenüber versucht Sesemann in der vorliegenden Arbeit die strenge erziehungswissenschaftliche Haltung einzuhalten (im erfreulichen Gegensatz zu den allzuvielen „pädagogischen" Veröffentlichungen mit ungeklärten Standpunkten). Sie gibt dem Erzieher 2 „Typen", die sich in langjähriger Erziehungsarbeit an verschiedenen Stellen gezeigt haben. Sie gibt Handhaben, ethische Rückstände aus der Erziehung zu entfernen, ohne sie durch neue zu ersetzen. Sie gibt dem Berufserzieher (Lehrer und Fürsorge-Erzieher) neue Anregungen, der Eigenart jedes Kindes, besonders auch der „schwierigen Fälle", gerecht zu werden, dadurch seine Arbeit zu verbessern und zu vertiefen, im Sinne Pestalozzis, auf den sich Sesemann mit Recht beruft.

Dem preiswerten Buche sind Bilder einiger Versuchskinder als wertvolle Ergänzung beigegeben.

Jena. Dr. H. Wiese.

* *

Beiträge zur religiösen Werterlebnisfähigkeit des Grundschulkindes.

Von Willi Illge.

Der tiefe Sinn aller Unterrichts- und aller Erziehungsarbeit liegt darin, die Seele des Kindes für das Erleben von Werten empfänglich zu machen. Einer dieser Werte ist das religiöse Erlebnis. Spranger hat es eine Seelenregung genannt, „die dem Subjekte den letzten und höchsten Sinn seines Lebens und der Welt überhaupt erschließt". Somit stellt dieser Erlebnisvorgang den Gipfelpunkt des gesamten Werterlebens dar. Die Fähigkeit, diese höchsten Wertsetzungen zu erleben, kann sich nicht erst nach dem Erreichen einer gewissen Entwicklungsstufe einstellen, sondern sie muß bereits schon der Seele des Kindes eigen sein.

Wenn man sich in der psychologischen Literatur umschaut, um nachzulesen, zu welchen Bildern sich die Religion in der Seele der jungen Menschen formt, welche religiösen Gefühle in ihm ausgelöst werden und zu welchen Willenshandlungen er unter dem Eindrucke der empfangenen Religion fähig ist, dann wird man feststellen können, daß nur wenig zur Aufhellung dieser Fragen geschrieben worden ist. Die Zeugnisse, welche die religiöse Erlebnisfähigkeit des Kindes nachweisen sollen, sind — von wenigen Ausnahmen abgesehen — den Autobiographien von Dichtern entnommen, die rückschauend von den religiösen Eindrücken ihrer Kindheitstage erzählt haben. Gegen die Auswertung solcher Erlebnisdarstellungen läßt sich jedoch mancherlei einwenden. Sie sind unabsichtlich oder auch gar absichtlich in verschiedener Hinsicht umgeändert. Wertvolle Einzelzüge sind der Vergessenheit anheimgefallen, andere sind vom gereiften Menschen im besonderen Maße phantasiemäßig ausgeschmückt worden, so daß sie kein treues Bild kindertümlicher Erlebensformen geben. Es ist also nicht gut möglich, aus diesen Schilderungen — in denen sich Dichtung und Wahrheit miteinander verbinden — allgemeine Schlüsse über die Religiosität des Kindes abzuleiten.

Die Tatsache, daß es auf dem Gebiete der religionspsychologischen Kinderforschung wenig Vorarbeiten gibt, regte mich an, in meiner Grundschulklasse des dritten Schuljahres eine Untersuchung über die Erscheinungsformen der kindlichen Religiosität durchzuführen. Eine Arbeit, die nur mit Hilfe reichen empirischen Materials zu Ende geführt werden konnte. In seiner Abhandlung „Zur Forschung über die Religiosität und die Ethik des Schulkindes" (Pädagogische Warte 1928, Heft 21) weist August Miehle darauf hin, daß die Erforschung der Religiosität des Kindes ohne Frage Tatsachenforschung sein muß. Es erwachsen jedoch bei der Beschaffung verwertbaren Untersuchungsmaterials gewisse Schwierigkeiten. Nach eingehenden Überlegungen, die vorerst auf das mehr Methodologische dieses Problems gerichtet waren, schien mir die freie Niederschrift im besonderen Maße geeignet zu sein, Einblicke in die religiöse Werterlebnisfähigkeit meiner Schüler zu gewähren.

Vor einigen Monaten erzählte ein geistig beweglicher Junge, daß er in den

Sommerferien ein schweres Gewitter erlebt habe. Als es so hell blitzte und laut donnerte, habe er an den lieben Gott denken müssen. Da auch andere Knaben von ähnlichen Erlebnissen erzählen wollten, forderte ich sie auf, ihre Geschichten auf einem Zettel aufzuschreiben. Als Überschrift wurde gewählt: „Als ich mal an den lieben Gott dachte". Die Arbeiten wurden angefertigt, ohne daß von mir irgendwelche Hinweise gegeben wurden.

Beim Durchlesen dieser Kinderarbeiten konnte ich feststellen, daß die neunjährigen Knaben meiner Grundschulklasse auf sehr verschiedenen Wegen zu religiösen Erlebnissen gelangt waren. Da die Kleinen das Ausdrucksmittel des geschriebenen Wortes noch nicht genügend beherrschten, waren psychologisch interessante Einzelzüge nur angedeutet worden. Deshalb unterhielt ich mich nach der Beendigung der Unterrichtsstunden mit ihnen, um in Anlehnung an ihre Niederschriften noch mehr herauszuhorchen. Bei diesen Unterredungen war ich bemüht, Erhebungen darüber anzustellen, bei welchen Erlebnissen im Kinde religiöse Gefühle ausgelöst werden, welche Vorstellungen sie sich von der Gottheit machen, welche Eigenschaften ihr zugeschrieben werden, wie sie sich Himmel und Hölle ausmalen und in welcher Weise sie kultische Handlungen verrichten.

Auch dem geistig beweglichen Kinde machte es Schwierigkeiten, von seinen religiösen Erlebnissen zu erzählen. Diese Seelenregungen, die den Menschen Beziehungen zu einer übersinnlichen Welt finden lassen, sind Gemütsbewegungen feinster Art, die, wenn sie nicht mit sinnfälligen Geschehnissen eng verbunden waren, schwerlich vom Gedächtnis festgehalten werden können. Viel religiöses Leben wird im Unterbewußtsein der Kinderseele bleiben, und nur wenig wird in das Reich klarer Bewußtheiten hineinreichen.

Bei der Durchsicht der Arbeiten „Als ich mal an den lieben Gott dachte", fiel mir auf, daß in einer Reihe von Fällen Kinder durch ihre körperliche Not auf ein Vorhandensein besonderer Kräfte hingewiesen wurden. Bei schweren Erkrankungen merkten sie, daß Arzt und Eltern nicht ohne weiteres imstande waren, die Beschwerden zu beseitigen oder auch nur zu lindern. Ihre Seelen hielten deshalb nach einer Macht Ausschau, die im Leide helfen konnte. Diese übermächtige Welt wurde dann unter dem Einflusse der erziehenden Umwelt als Gott bezeichnet. In diesem Zusammenhange sind zwei Arbeiten interessant, in denen die Jungen von ihren Gedankengängen in Tagen der Krankheit berichten: „Ich war mal schwer krank. Die Mutter saß immer an meinem Bette. Der Arzt kam jeden Tag. Aber er konnte mir nicht helfen. Da habe ich mir überlegt, wer mich eigentlich gesund machen könnte, meine Mutter oder der Arzt. Ich habe zuletzt daran gedacht, daß mich nur der liebe Gott gesund machen kann." Ein anderer schrieb: „Ich hatte einmal eine schlimme Mandelentzündung. Der Hals tat mir sehr weh, und ich konnte nichts mehr essen. Meine Mutter legte mir heiße Umschläge um den Hals. Die Krankheit wurde aber nicht besser. Weil mir keiner mehr helfen konnte, habe ich an den lieben Gott gedacht und habe zu ihm gebetet."

Auch schon bei leichten Verletzungen wenden sich einzelne Kinder hilfesuchend an die Gottheit. K. schrieb z. B. folgendes: „Ich hatte mich in den Finger geschnitten. Abends beim Beten habe ich noch dazu gesagt: Lieber Gott, mache es doch, daß mein Finger bald wieder gesund wird."

In zwei Fällen gaben Operationen Veranlassung zu intensivem Beten. „Als ich in den großen Ferien ins Krankenhaus sollte, wollte ich nicht hin. Meine Mutter sagte, du brauchst keine Angst zu haben. Da habe ich zum lieben Gott gebetet, daß er mich bald wieder gesund macht." — H. wußte davon zu berichten, daß er infolge großer Schmerzen nach einer Nasenoperation zu Gott gebetet habe. Er schrieb: „Nach der Operation wollte ich nicht krank werden. Als ich mittags im Bette lag, tat es mir in der Nase sehr weh. Ich fing an zu weinen und dachte an den lieben Gott, daß er mir helfen sollte. Ich bekam noch Halsschmerzen dazu und mußte lange im Bette liegen bleiben. Abends habe ich immer zum lieben Gott gebetet, daß er mich gesund machen sollte."

Neben diesen Krankheitsfällen gibt es im Leben des Kindes noch mancherlei Ereignisse, die sein körperliches Sein gefährden können und die es deshalb veranlassen, sich hilfeflehend an Gott zu wenden. Gleich von zwei solchen Erlebnissen wußte ein begabter Junge folgendes zu berichten: „Vor ein paar Wochen war ich einmal auf einen Baum geklettert. Als ich oben war, dachte ich, ich will noch höher hinaufklettern. Ich merkte aber nicht, daß ein morscher Ast auf dem Baume war. Ich trat auf diesen Ast und fiel hinunter. In diesem Augenblicke dachte ich an den lieben Gott, um nichts zu brechen. Es ging aber alles noch gut ab. Später bin ich nicht mehr auf diesen Baum geklettert. — Im vorigen Jahre ging ich auf den Teich und wollte sehen, ob das Eis schon fest war. Als ich darauf trat, krachte es, und ich fiel in das kalte Wasser. Da dachte ich an den lieben Gott, daß er mich nicht einsinken lassen sollte. Aber ich sank doch ein. Zum Glück kam gerade Walter Möller und zog mich heraus."

Im Elternhause hat das Kind Gelegenheit zu beobachten, daß auch seine Eltern, Geschwister und Verwandte von Krankheiten heimgesucht werden. Da das Mitgefühl des neunjährigen Knaben leicht erregbar ist, leidet er mit der körperlichen Not seiner Angehörigen mit und betet zum lieben Gott, sie doch schnell wieder gesund zu machen. Z. schrieb: „Mein Vater hatte sich mit einem scharfen Messer geschnitten. Die Wunde war sehr groß. Sie wollte nicht wieder heilen. Ich hatte große Angst und betete zum lieben Gott, meinen Vater doch bald wieder gesund zu machen. Als es besser wurde, habe ich mich beim lieben Gott bedankt." F. hatte Nachstehendes geschrieben: „Im vorigen Jahre war meine Mutter sehr krank. Sie mußte immer im Bette liegen bleiben. Ich habe zum lieben Gott gebetet, damit meine Mutter bald gesund wird und nicht erst ins Krankenhaus gebracht werden muß. Ich habe dem lieben Gott dafür auch versprochen, daß ich von nun ab meiner Mutter immer schön folgen wollte." — Mein Schüler H. hatte folgende Arbeit abgegeben: „Im vorigen Jahre war mein Bruder aus dem Fenster gestürzt. Er wurde in einem Krankenwagen fortgeschafft. Ich habe mich im Schlafzimmer hingekniet und habe zum lieben Gott gebetet, daß er meinen Bruder nicht sterben läßt."

Mit besonders großer Liebe sind die Kinder ihren Großmüttern zugetan. Ihre körperliche Not suchen sie mit ihren schwachen Kräften zu lindern: „Meine Großmutter ist schon lange krank. Sie kann nicht mehr laufen und muß immer im Lehnstuhle sitzen bleiben. Sie sagt immer: „Ach, wenn ich doch nur bald sterbe." Wenn ich ihr die Kissen wieder schön zurechtmache, bin ich traurig und sage, du sollst noch lange nicht sterben. Erst will ich sterben und dann

sollst du immer noch weiter leben. Abends bete ich dann zum lieben Gott, daß er meine Großmutter bald wieder gesund macht."

Bei den eingehenden Unterredungen mit den Knaben meiner Klasse konnte ich feststellen, daß in vielen Fällen durch Angstgefühle religiöses Leben ausgelöst wurde. Wenn manche meiner Schüler irgendwelche Ungezogenheiten begangen oder etwas Verbotenes getan hatten, wandten sie sich mit einem kurzen Gebete an Gott, um der gefürchteten Bestrafung durch die Eltern zu entgehen. M. schrieb: „Als ich meine Mutter beschwindelt hatte, dachte ich an den lieben Gott, daß er mich vor der Haue beschützen sollte." Aus der Menge der übrigen Beispiele seien nur einige angeführt: B. hatte sich an die Straßenbahn gehängt. Er war runtergefallen und hatte seinen Anzug zerrissen. H. war trotz des Verbotes seiner Mutter auf das frischgestrichene Turnreck geklettert. G. war mit dem Handwagen auf dem Bürgersteig entlang gefahren und war von einem Schutzmann aufgeschrieben worden. O. hatte einen kleinen Jungen in das Gesicht geschlagen, so daß seine Nase blutete.

Mehrere wußten davon zu erzählen, daß sie dann, wenn sie einen Geldbetrag verloren hatten, aus Angst vor Bestrafung zum lieben Gott beteten. „Als ich abends im Bette lag, sagte mir meine Mutter, daß ich am Morgen Schläge kriegen sollte, weil ich eine Mark verloren hatte. Da habe ich immer zum lieben Gott gebetet, um keine Haue zu bekommen. Am Morgen hatte es meine Mutter vergessen. Auf dem Schulwege habe ich mich beim lieben Gott bedankt."

In welche seelische Not ein Kind aus Furcht vor Strafe hineingetrieben werden kann, geht aus nachstehender Arbeit hervor: „Wir hatten im Sommer einen Wandertag. Ich wollte gerne meine Turnschuhe mitnehmen. Meine Mutter sagte aber: „Nimm die Turnschuhe nicht mit." Ich steckte sie heimlich in meine Tasche. Als wir ein Stück im Wilsdorfer Holze waren, merkte ich, daß ich einen Turnschuh verloren hatte. Ich sagte es meinem Lehrer und lief dann schnell zurück und suchte den Schuh. Als ich dreimal zurückgegangen war, hatte ich ihn immer noch nicht gefunden. Da ging ich hinter einen Holzhaufen und fiel auf die Knie. Ich bat den lieben Gott, er sollte mir meinen Turnschuh zeigen. Dann habe ich weitergesucht. Ich habe ihn aber nicht gefunden. Nun habe ich noch einmal zum lieben Gott gebetet, um von meiner Mutter keine Haue zu kriegen. Einer aus meiner Klasse hat es aber verraten. Da habe ich Haue bekommen. Mein Beten hat nichts geholfen."

Aus einer Arbeit ging hervor, daß Kinder auch um recht geringfügiger Dinge willen beten. G. hatte folgendes geschrieben: „Ich war mit meinem Vetter im Zoologischen Garten in Halle. Da Heinz Hunger hatte, kaufte ich ihm ein paar Brötchen. Er aß sie aber nicht, sondern gab alle den Affen hin. Da wurde ich wütend und gab ihm eine runter. Da fing er an zu weinen und sagte: „Na warte, du darfst nun nicht mehr mit meinen Soldaten spielen. Ich habe zum lieben Gott gebetet, daß mich Heinz wieder mitspielen läßt."

Während in den bisher mitgeteilten Erlebnisberichten die Angst vor Menschen religiöses Leben auslöste, konnte in einem Aufsatze festgestellt werden, daß sich im Kinde — auch wenn es von keinem beobachtet wird — nach begangenen Ungezogenheiten doch Furcht- und Angstgefühle einstellen, was aus nachstehender Arbeit deutlich hervorgeht: „Ich war einmal allein in unserem Garten. Da sah ich einen Igel und warf ihn mit Steinen. Ich hatte dann aber Angst und habe

hinter der Laube zum lieben Gott gebetet, daß er sich diese Geschichte nicht merkt und mich nicht bestraft."

In einigen Arbeiten schilderten die Jungen, daß sie durch Erlebnisse besonderer Art veranlaßt wurden, an Gott zu denken. Naturereignisse, wie z. B. schwere Gewitter, lassen in den Kindern ein Ahnen vom Dasein einer höheren Macht aufgehen, zumal da ihnen bewußt wird, daß auch die Eltern diesen Naturkräften gegenüber machtlos sind. F. berichtete mir von einem Erlebnis, das er während der Sommerferien in Bischofsgrün hatte, folgendes: An einem Nachmittag machten wir eine Wanderung in die großen Wälder. Nach und nach kamen dunkle Wolken am Himmel hoch. Wir hörten es dann laut donnern. Weil es tüchtig regnete, stellten wir uns unter die hohen Tannen. Plötzlich schlug der Blitz in eine große Tanne ein. Es sah unter den dunklen Bäumen alles ganz gelb aus. Nach dem Einschlagen des Blitzes konnte mein Vater nicht mehr laufen. Er war betäubt worden. Ich bekam große Angst und betete zum lieben Gott, er sollte doch meinen Vater wieder gesund machen und die bösen Blitze bald wegnehmen."

Ein Junge, dessen Eltern früher eine Landwirtschaft besaßen, wußte von einem seiner ersten Gotteserlebnisse ungefähr folgendes zu berichten: Wir wohnten früher in Bodenheiligen. Meine Mutter war in den Stall gegangen, um die Kühe zu füttern. Mein Vater war noch auf dem Felde. Da kam auf einmal ein schweres Gewitter. Es war mir so, als ob schwere Steinkugeln gegen unser Haus geworfen würden. Ich hatte große Angst und wollte zu meiner Mutter laufen. Ich traute mir aber nicht, die Haustüre aufzumachen. Ich bin dann hinter den Ofen gekrochen und habe aus Angst gebetet."

Von einem Erlebnis bei einem herannahenden Gewitter erzählte A.: „Ich wollte mit einigen Freunden zum Waldschloß gehen, um dort oben Kirschen zu stehlen. Unterwegs guckten wir uns die schwarzen Wolken an. Das sah gerade so aus, als wenn uns der liebe Gott eine Faust machte. Da bekamen wir Angst. Um nicht vom Blitze getroffen zu werden, sind wir schnell nach Hause gelaufen."

Gesprächsweise erzählte mir die Mutter eines Knaben, daß er am ersten Kirschfesttage, an dem es vormittags regnete, den lieben Gott aus innerer Unruhe heraus mit tiefstem Ernste gebeten habe, es doch nicht mehr weiter regnen zu lassen. Während der Unterrichtsstunde an diesem Tage beobachtete ich, daß sich auch andere Kinder an die Gottheit gewandt hatten, um eine Änderung des Wetters zu erbitten. V. hatte dieses Erlebnis niedergeschrieben: „Am Kirschfeste hat es früh geregnet. Da dachte ich an den lieben Gott und habe zu ihm gebetet: Lieber Gott, laß es nicht mehr regnen und laß alles wieder trocken werden. Am Nachmittag hat es auch nicht mehr geregnet. Da hat mein Gebet geholfen."

Aus einer Kinderarbeit ging hervor, daß auch die Teilnahme an einem Begräbnis geeignet sein kann, im jungen Menschen religiöses Fühlen auszulösen: „Es war einmal ein Mann aus dem Schützenverein gestorben. Mein Freund Kurt sagte zu mir: Komm, wir gehen auf den Friedhof. Als wir dort waren, kam der Pastor. Die Leichenmänner brachten dann den Sarg. Der Pastor ging an das Grab und betete zum lieben Gott. Die Leute, die am Grabe standen, weinten tüchtig. Wir standen neben alten Frauen, die weinten auch. Mein Freund und ich hätten auch bald geweint. Dann sind wir mit der Musik nach Hause gegangen. In der Nacht habe ich davon geträumt. Am andern Morgen habe ich

meinen Freund gefragt, ob er auf dem Friedhofe auch an den lieben Gott gedacht hat. Da hat er ja gesagt."

Auf feinstrukturierte Kinderseelen wirken nicht nur die Schrecken des Gewitters und unliebsame Naturerscheinungen religiös ein, sondern auch die Schönheiten und die Erhabenheit der Natur. Während eines Gespräches erzählte mir ein hochbegabter Junge, daß er jedes Jahr zu seinem Onkel in ein einsames Forsthaus fahre. Die Wohnung seiner Verwandten, die Wälder und Wiesen gefielen ihm immer sehr gut. An einem Nachmittag habe er sich hinter einen Baum gekniet und zu Gott gebetet, er möge doch die schönen Wälder und Wiesen so lassen, damit er sich auch im nächsten Jahre darüber freuen könne. — Ein anderer berichtete von einem ähnlichen Erlebnisse folgendes: „Als wir in der Nähe von Schierke spazieren gingen, erzählte mir mein Großvater, daß der liebe Gott die Berge und die Wälder geschaffen hat. Ich bin dann langsam gegangen, habe mich hinter eine Tanne gekniet und habe dem lieben Gott dafür gedankt, daß er alles so schön gemacht hat."

Solche Eindrücke wecken im empfänglichen Kinde den Sinn für die Wirklichkeit einer alles bedingenden, unfaßbaren Kraft. In reicher Fülle schließen sich andere Erlebnisse an, und die Umwelt wird von da ab als Gotteswelt gefühlt.

Vereinzelt war auch feststellbar, daß das Verhältnis des Kindes zu Tieren geeignet sein kann, in der Seele des jungen Menschen religiöse Gefühle auszulösen. F. schrieb z. B.: „Im vorigen Sommer mußte ich unseren guten Hund, weil er eine schlimme Krankheit hatte, zum Schinder schaffen. Als ich mit dem Hunde fortging, war ich sehr traurig. Er wurde dann von einem alten Manne mit einem Knüppel totgeschlagen. Ich habe auf dem Heimwege daran gedacht, ob wohl die Seele unseres armen Hundes auch in den Himmel zum lieben Gott kommt." — Ein anderer schrieb: „Als ich mal aus der Schule kam, sah ich, daß unsere Katze mitten auf der Straße lag. Sie war von einem Auto totgefahren worden. Ich habe dann die Katze in den Garten getragen, um sie dort zu begraben. Auf ihr Grab habe ich einen Stein gelegt. Ich betete, und da war es mir, als ob der liebe Gott bei mir stände und sich über mich freute." — Von einem ähnlichen Erlebnis, das ihn sehr ernst und fromm stimmte, erzählte ein geistig beweglicher Junge folgendes: „In den Sommerferien war ich bei meinen Großeltern in Neuflemmingen. Mein Freund und ich fanden im Garten einen toten Vogel. Wir machten ein kleines Grab und legten ihn hinein. In den Herbstferien habe ich nachgesehen, was aus dem toten Vögelein geworden war. Als ich das Grab aufmachte, da lagen nur noch weiße Knochen drin. Da wurde ich sehr ernst und mußte an den lieben Gott denken."

Aus einigen Kinderarbeiten ging hervor, daß gedankliche Überlegungen zu religiösen Erlebnissen hinführten. S. hatte z. B. geschrieben: „Ich war einmal in großer Not, weil ich fünf Mark verloren hatte. Da wußte ich nicht, wer mir helfen sollte. Da dachte ich an den lieben Gott. Er hilft ja allen Menschen, dann wird er auch mir helfen. Auf einmal kam mir der Gedanke, daß ich das Geld in dem Laden liegen gelassen hatte. Weil mir der liebe Gott geholfen hatte, habe ich mich bei ihm bedankt."

Eine Anzahl von Kinderaussagen erbrachte den Beweis, daß das Vorhandensein einer Gotteskraft aus sittlichen Erlebnissen der jungen Menschen geahnt wurde.

Wenn das Kind Unarten begangen hat, dann spricht in seinem Innern etwas deutlich Vernehmbares: das Gewissen. In dieser Stimme hört das Kind den Willen der Gottheit. „Wenn ich meine Mutter beschwindelt habe, klopft mein Herz laut. In meiner Brust spricht eine Stimme. Manchmal kommt sie bis zum Abend nicht zur Ruhe, und ich kann dann nicht einschlafen. Ich habe auch Angst, daß mich der liebe Gott später bestraft." M. hatte folgendes geschrieben: „Im Herbste kletterte ich in einen Garten und wollte Äpfel stehlen. Wie ich schon im Garten drin war, fürchtete ich mich vor dem lieben Gott und traute mir keine Äpfel wegzunehmen."

Als wir in einer Unterrichtsstunde auf das Gewissen zu sprechen kamen, wußten die Kinder von Erlebnissen zu berichten, bei denen sie diese innere Stimme gehört hatten. R. teilte folgendes mit: Ich sollte vor einigen Tagen eine Tafel Schokolade in die Reisetasche meiner Mutter legen. Ich versprach es ihr zu tun. Ich legte die Schokolade aber nicht in die Tasche, sondern versteckte sie, um am Nachmittag die Tafel aufzuessen. Die innere Stimme hat aber immer laut zu mir gesprochen. Ich habe meine Schularbeiten nicht ordentlich machen können. Ich war dann froh, daß ich meiner Mutter am Abend den schlechten Streich erzählen und sie um Verzeihung bitten konnte. — H. erzählte folgendes: „Ich hatte meinem Bruder ein Stück Radiergummi weggenommen. Ich sollte ihn wieder herausgeben. Zu unserem Karl sagte ich: „Du kannst mich ruhig ausvisitieren. Ich hatte nämlich den Gummi schon lange versteckt. Der liebe Gott hat mir aber dann gesagt: Tu ihn schnell wieder in den Ranzen hinein. Einige Tage später wollte ich gern Schokolade naschen. Ich hatte aber vor dem lieben Gotte solche Angst, daß ich nicht genascht habe."

Auch bei diesen seelischen Erlebnissen des Kindes ist das namenlose Gefühl der innerlichste Teil des religiösen Werterlebens. Daß die jungen Menschen aus ihren Erregungen heraus die Verbindung mit dem Gottesnamen vollziehen, ist auf die erziehlichen Einflüsse der Umwelt zurückzuführen.

Aus den bisherigen Darlegungen geht hervor, daß sich die Kindesseele durch die Erlebnisse in eine weite Gotteswelt hinüberfühlt. Da entsteht die Frage: Wie stellt es sich diese Welt vor? — Das Seelenleben des Kindes ist charakterisiert durch ein reges Sinnesleben, durch das Hinstreben, geistige Inhalte an vorstellbaren Formen zu schauen. Hieraus ist es leicht erklärlich, daß es sich ein Bild von dieser übermenschlichen Kraft schafft, für die ihm der Name Gott überliefert worden ist. Es ist nicht verwunderlich, daß die Gottesvorstellungen stark anthropomorph gefärbt sind. Viele Jungen meiner Klasse denken sich den lieben Gott als einen alten großen Mann. Sein Haupthaar und sein Bart sind lang. Er hat ein langes schwarzes Tuch um, das von einem Gürtel zusammengehalten wird. Andere meinen, er hätte einen weißen Mantel um, an dem sich eine große Kapuze befände. Meist sitzt er auf einem goldenen Throne, der mitten im Himmelssaale steht. Auf seinen Knien hat Gott ein dickes Buch liegen, aus dem er den Engeln vorliest. Andere meiner Schüler waren der Meinung, Gott könne nicht die Gestalt eines Menschen haben, da er doch viel mächtiger als alle Menschen wäre. Von dieser Gruppe wurde behauptet, Gott sei eine Wolke über den Wolken, die schnell überall hinsegeln könne. Wieder andere meinten, Gott sei ein weißer Schein im grauen Himmel. Eine Art der Vorstellung, die auch im Traumleben des Kindes wiederkehrte. K. schrieb z. B.: „In einer Nacht habe

ich mal geträumt. Das Fenster ging leise auf und in der Stube war auf einmal ein heller Schein, das war der liebe Gott."

Interessant waren die Ausführungen, welche die Kinder über ihre ersten Gottesvorstellungen machten. G. erzählte: „Als ich ganz klein war, da dachte ich, der Mond wäre der liebe Gott, weil doch der Mond alles sieht. Später hörte ich, daß der liebe Gott den Menschen hilft. Da habe ich mir gedacht, er wird wohl wie ein Mensch aussehen müssen. Ich glaubte, unser Pastor wäre der liebe Gott, weil er immer so ernst aussieht und stets einen schwarzen Anzug trägt. " — In einer Unterrichtsstunde teilte uns W. folgendes mit: „Vor vier Jahren wohnten wir noch in Eisenberg. Ich war damals fünf Jahre alt. Neben der breiten Toreinfahrt stand auf der dicken Mauer ein großer Mann aus Stein. Ich dachte, dieser Mann da oben wäre der liebe Gott. Wenn es dunkel geworden war, dann betete ich zu diesem Manne aus Stein. Wenn ich etwas Böses getan hatte, bekam ich vor dieser Steinfigur Angst und machte lieber einen Umweg." — Im Anschluß hieran erzählte E. etwas Ähnliches: „Als ich noch klein war, ging ich Sonntags mit meinen Brüdern auf die Vogelwiese. Wenn wir an das große Denkmal kamen, habe ich meine Brüder weitergehen lassen. Ich habe mich vor das Denkmal hingekniet und habe zu dem großen Manne ‚Ich bin klein, mein Herz ist rein' gebetet. Dann bin ich meinen Brüdern nachgerannt."

Bei der vertiefenden Besprechung der Schöpfungsgeschichte stellten wir — da ein Junge die Anregung dazu gab — die Eigenschaften, die Attribute Gottes fest. Als erstes wurde seine Allmacht genannt. Die Kinder waren erstaunt, daß Gott nur ein Wort zu sagen brauchte, um etwas zu erschaffen. Aus dem Nichts heraus sind von ihm alle die Berge, Täler, Flüsse, Pflanzen, Tiere und Menschen gemacht worden. Von K. wurde Gott als gut bezeichnet, weil er so viel Menschen auf der Erde leben läßt, die sich alle so hübsch vertragen.

Der erste Satz des Schöpfungsberichtes gab einem grüblerisch veranlagten Knaben zu der Frage Veranlassung, ob Gott schon vor dem Anfange der Welt dagewesen sei. Die Vorstellung von der Ewigkeit und der Zeitlosigkeit der Gottheit bereitet den Kindern Schwierigkeiten. — Als weitere Eigenschaft Gottes wurde seine Allwissenheit genannt. Er wüßte ganz genau Bescheid, was auf der Erde vorging. Im Verlaufe des Unterrichtsgespräches sagte D.: „Der liebe Gott kann alles sehen. Er merkt auch, was in dunklen Räumen geschieht. Er sieht auch jeden Bergmann tief unten in der Erde. Um recht viel zu schauen, hat er die Sonne und den Mond erschaffen." — Dieser Gedanke, daß die Gottheit von allem weiß, war auch in einem der kleinen Aufsätze niedergeschrieben worden: „Ich ging einmal Sonntags spazieren. An einem Felde sah ich einen Strauch stehen. Von ihm wollte ich mir einen Stock abknicken. Da dachte ich aber, wenn das der liebe Gott merkt, wirst du bestraft. Da bin ich zu einem anderen Strauche gegangen, wo mich der liebe Gott nicht so leicht sehen konnte. Aber er hat es doch gemerkt. Da habe ich es nie wieder gemacht. Der liebe Gott kann alles sehen. Aber ich sehe den lieben Gott nicht."

Der letzte Satz beweist, daß dieser Knabe auch die Unsichtbarkeit als eine Eigenschaft Gottes auffaßt. Von anderen Schülern ist dieses Attribut nicht benannt worden, wohl deshalb, weil viele alles vor ihren geistigen Augen sehen.

Wenn der Begriff der Gottheit genannt wird, dann erzählen die Kinder gerne von den Vorstellungen, die sie sich von Himmel und Hölle machen. In ein-

gehender Weise habe ich diesen Ausschnitt ihrer Vorstellungswelt zu erforschen versucht. Den Himmel denken sie sich hoch oben über der Erde. In blauem Dunste befindet sich ein großer, kreisförmiger Raum. In die einzelnen Zimmer gelangt man durch mächtige Holztüren, in denen goldene Schlüssel stecken. In jedem Zimmer, die hellblau und goldfarben angestrichen sind, wohnen mehrere Engel. Sie tragen lange weiße Kleider mit bunten Schleiern. Einer meinte, die Engel wären keine wirklichen Menschen mehr, sondern nur Brustbilder. Sie könnten nicht sitzen und nicht stehen, sondern nur schweben. Zu bestimmten Zeiten versammeln sich die vielen großen und kleinen Engel in der Mitte des Himmelsraumes, in dem der liebe Gott auf einem prachtvollen Throne sitzt. Sie drängen sich um ihn und hören dem Erzählen feiner Geschichten zu. Hierauf begeben sich die Engel schnell in ihre Zimmer, um zu arbeiten. Sie müssen die Stuben ausscheuern und die bunten Läufer ausklopfen. Gegen Abend brennen die Engel die Sterne an. Die Streichhölzer, welche sie zum Anbrennen benutzten, fallen als Sternschnuppen auf die Erde nieder. Wenn es dunkel geworden ist, dann muß jeder Engel zur Erde niederschweben, um über den Häusern Wacht zu halten. Die Engel brauchen nichts zu essen und nichts zu trinken. Im Gegensatze zu ihnen erhalten die braven Menschen, die oben im Himmel leben, feines Essen und Trinken. Zu Weihnachten wird für sie schöner Kuchen gebacken.

Recht grausig malen sich meine Schüler die Hölle und ihre Bewohner aus. Dieses Reich wird als ein Raum gedacht, der tief unten im Erdinnern liegt. Das finstere Gewölbe ist von Schwefelgeruch erfüllt. In der Mitte steht ein großer Kessel, in dem diejenigen Menschen, welche auf der Erde viel Böses taten, verbrannt werden. Um diesen Kessel stehen Stühle, die mit Nägeln gespickt sind. Die bösen Menschen werden vom Teufel gezwungen, sich darauf zu setzen. Dann werden sie durchgepeitscht und müssen über einen brennenden Holzhaufen springen. Vor den großen Toren der Hölle stehen viele Menschen, die den Qualen der anderen zusehen müssen. Den Teufel stellen sich meine Kinder in Anlehnung an angeschaute Bilder als ein Wesen mit Hörnern und Ziegenfüßen vor. Dem großen sind nach ihrer Meinung viele kleinere unterstellt. Ihre Aufgabe besteht darin, durch Klappern und wüstes Geschrei die Qualen der schlechten Menschen zu erhöhen. Die Teufelchen haben schwarze Lederschürzen um. Sie bekommen nur trockenes Brot zu essen. Manchmal müssen sie zur Strafe Erde kauen.

Aus diesen Ausführungen geht doch deutlich hervor, daß die rege Phantasietätigkeit neunjähriger Knaben den Himmel und die Hölle mit besonderer Lebhaftigkeit ausmalt.

Für das Seelenleben der Kinder dieser Altersstufe ist es bezeichnend, daß auf allen Gebieten geistigen Lebens zur sinnfälligen Handlung hingedrängt wird. Die Erzählung eines Mitschülers, daß sich sein dreijähriges Brüderchen manchmal eine schwarze Schürze umbinden ließe, um dann wie ein Pastor zu predigen, gab anderen Jungen Anlaß, von ähnlichen Erlebnissen zu berichten. F. erzählte, daß er fast jeden Sonntagnachmittag mit seiner Freundin Kirche spiele. Ein Stuhl würde mit einer schwarzen Decke verhängt, um wie ein Altar auszusehen. Er selbst stelle sich dann davor und lese dem Mädchen aus der Bibel oder dem Gebetsbuche, welches im Gottesdienste benutzt werde, Geschichten vor. Manchmal sängen sie bekannte Lieder aus dem Gesangbuche. Damit es ungefähr so

wie in der Kirche wäre, hätte er Nummernzettel geschrieben, die vor dem Singen der Lieder angesteckt würden. Manchmal käme es auch vor, daß er nichts aus der Bibel vorlese, sondern einfach Religionsgeschichten erzähle. — D. wußte seinen Klassenkameraden mitzuteilen, daß er mit seiner fünfjährigen Schwester öfters Kirche abhalte. Sie stellen sechs Stühle in zwei Reihen auf und hängen Decken darüber. In den dunklen Raum setzten sie ihre Kinderstühlchen hinein. In dem Zelte wäre es genau so schön wie in der Kirche. Sehr bezeichnend für die Heimlichkeit, mit der das Kind diese kultischen Handlungen durchführt, ist die Äußerung dieses Jungen, daß es ihm lieb wäre, wenn seine Eltern nicht dazu kämen. — A. erzählte folgendes: „Wir haben in unserem Hofe mal Hochzeit gespielt. Ich selbst war der Pastor und mußte das Paar trauen. Wir haben alles genau so gemacht, wie wir es bei der Hochzeit meiner großen Schwester in der Kirche gesehen hatten."

Als weitere kultische Handlung kommt für das Kind das Sprechen von Gebeten in Betracht. A. sagte in einer Unterrichtsstunde: „Wenn ich abends im Bette liege, möchte ich gern einschlafen. Ich kann aber nur dann die Augen schließen, wenn ich vorher zum lieben Gott gebetet habe. Wenn ich nicht beten könnte, würde mir etwas fehlen." Meist werden vor dem Schlafengehen die bekannten Kindergebete gesprochen. In einzelnen Fällen wurden freie Gebete hergesagt, in deren Wortlaute sich Erlebnisse des vergangenen Tages spiegeln. Aus nachfolgender Arbeit geht das deutlich hervor: „Nachmittags muß ich immer Wege besorgen. Meine Mutter schickt mich auch zu Leuten, bei denen ich noch nicht gewesen bin. Manchmal finde ich mich nicht hin. Abends bete ich dann zum lieben Gott: ‚Gib doch bitte, daß ich morgen nur zu solchen Leuten zu gehen brauche, die ich wohnen weiß'." — W. erzählte: „Vor ein paar Tagen habe ich meine Schwestern mal mächtig geärgert. Am Abend wollten sie nicht mehr mit mir beten. Ich habe ‚Müde bin ich, geh zur Ruh' allein hergesprochen und habe dann noch zum lieben Gott dazu gesagt: ‚Lieber Gott, verzeihe mir, daß ich heute so böse zu meinen Schwestern war und gib bitte, daß sie wieder gut zu mir werden'."

Wenn das Kind dazu übergeht, die eigenen Wünsche an Gott zu richten, dann ist das ein Beweis dafür, daß die von der Umwelt übermittelten Gefühle der Abhängigkeit von einem väterlich waltenden Gotte in die Wirklichkeit der fühlenden Seele hinabgezogen worden sind. In diesen Gebeten kommt die Größe kindlichen Vertrauens und die Schlichtheit seines Denkens zum Ausdrucke.

Bemerkenswert waren auch die Äußerungen der Kinder über die Art des Hersagens ihrer Gebete. Wenn G. von seiner Mutter zu Bett gebracht wird, betet er laut, weil es die Mutter hören will. Geht er allein ins Schlafzimmer, dann spricht er sein Gebet leise her, um der jüngeren Schwester nichts von dem zu verraten, was er dem lieben Gotte zu sagen hat. Auch andere Jungen erzählten mir, daß sie sich ebenso verhielten. Dieses Bestreben — die Gebete leise herzusagen — ist dem kindlichen Wesen entsprechend. Sein Beten ist ihm der Ausdruck tiefen Fühlens, das sich gegen eine Veräußerlichung sträubt. — B. erzählte uns, daß er nur dann laut bete, wenn seine Mutter mit an das Bett ran käme. Brächte ihn aber das Dienstmädchen in das Schlafzimmer, bete er leise. Wörtlich fügte er hinzu: „Ich geniere mich vor dem Mädchen." — M. spricht

die Gebetsworte leise und undeutlich her, weil er die Gewißheit hat, daß Gott alle Worte versteht, auch wenn sie nur murmelnd hergesagt werden.

Aus den Erzählungen der Kinder konnte ich feststellen, daß sie in der Gottheit eine beschützende Macht schätzen. Daraus erklärt sich ihr großes Gottvertrauen. H. hatte z. B. folgendes geschrieben: „Ich wollte mal schnell über den Fahrweg rennen. Da kam von der einen Seite ein Auto und von der anderen ein Wagen. Ich wäre bald überfahren worden. Ich bin mitten auf der Straße stehen geblieben und da habe ich daran gedacht, daß mir eigentlich nichts Böses geschehen kann, weil mich doch der liebe Gott immer beschützt. Nachher habe ich ihm gedankt." — G. — ein sehr ängstlicher Junge — erzählte: „Ich war vor ein paar Wochen allein in unserer Wohnung. Meine Eltern waren verreist. Als es schon ziemlich dunkel war, wackelte auf einmal der Schrank. Ich glaubte, es wären Räuber in der Stube. Vor lauter Angst bin ich unter den Tisch gekrochen. Dann traute ich mich wieder vor, weil ich daran dachte, daß es der liebe Gott nicht zugeben würde, daß mir Räuber etwas Böses täten."

Daß in der Seele der Knaben dieser Altersstufe Zweifel am Vorhandensein der übermächtigen Gotteswelt aufsteigen, konnte ich bisher nicht beobachten. Da dieses Lebensalter über eine rege Phantasietätigkeit verfügt, wird diese Welt mit großer Freude ausgemalt. — Wie aus mehreren Schülerarbeiten hervorging, hatten Kinder die Beobachtung gemacht, daß einzelne Gebete nicht erhört worden waren. Aus der mehr optimistischen Einstellung des Schulkindes heraus ist es erklärlich, daß es trotz dieser Tatsache am Walten der alles bedingenden Gotteswelt nicht zweifelt. Schwere Bedenken erwachen jedoch dann, wenn es erfährt, daß seine Eltern nicht an die Welt der Gotteskräfte glauben. Vor einigen Tagen sagte W.: „Ich glaube nicht mehr an den lieben Gott, weil meine Mutter auch nicht an ihn glaubt." Als er dann weiterhin mitteilte, daß es auch Zeitungen gäbe, in denen drin stände, daß es keinen Gott, keinen Himmel und keine Hölle geben könnte, da ging ein Aufhorchen durch meine Klasse. Die Jungen fragten mich: „Ist das wahr, was W. eben erzählte?" Ich konnte darauf nur sagen: „Kinder, es gibt zwei Sorten von Menschen, die einen glauben an Gott, und die anderen glauben nicht an ihn." Aus großer innerer Unruhe stellte einer die Frage: „Zu welchen Menschen gehören Sie, zu denen, die es glauben, oder zu denen, die es nicht glauben?" Es war für viele meiner Schüler eine Art Befreiuung, als ich ihnen versicherte, an die Gotteswelt zu glauben.

Es würde im Rahmen dieser Arbeit zu weit führen, wenn ich schildern wollte, in welcher Weise Kinderseelen auf die Stoffe antworteten, die im Religionsunterrichte besprochen wurden. Nur so viel sei festgestellt, daß die Knaben meiner Klasse lebhaftes Interesse an den Religionsstoffen bisher hatten. Besonders beliebt waren die Geschichten des Alten Testamentes. Es ist durchaus zutreffend, was der dänische Dichter Jacobsen in seinem Romane „Niels Lyhne" schreibt: „Nicht der zusammengesetzte, fein nuancierte Gott des Lehrbuches ist es, an den die Kinder glauben, es ist der gewaltige alttestamentarische Gott, der Adam und Eva liebte ... Dieser Gott, der stets das Wunder als Antwort hat, ist es, zu dem die Kinder sprechen, wenn sie beten."

Welcher Wertschätzung sich diese Geschichten des alten Bundes erfreuen, konnte ich vor kurzer Zeit beobachten. Seit den Sommerferien ist ein Junge meiner Klasse auf Antrag seines Vaters vom Religionsunterrichte befreit worden.

Wenn wir Dienstags und Freitags die erste Stunde planmäßig Religionsgeschichte haben, dann steht er draußen dicht vor der Klassentüre und lauscht, um etwas von diesen biblischen Geschichten zu hören.

Nach diesen Ausführungen über die Formen, in denen sich die Religiosität des Kindes äußern kann, möchte ich versuchen, etwas Zusammenfassendes über die religiöse Werterlebnisfähigkeit des neunjährigen Knaben zu sagen. In diesen Jahren besonderer Empfänglichkeit den unerklärbaren Hintergründen der Wirklichkeit gegenüber, scheint im Individuum religiöses Fühlen aufzubrechen. Als die Wesensmerkmale der Seelenverfassung dieser Altersstufe sind Sinnenhaftigkeit und rege Phantasietätigkeit bezeichnet worden. Aus dieser Seelenlage heraus ist die phantasiemäßige Weltauffassung zu erklären, die dem Beobachter auch im Glauben an Gott, Himmel und Hölle entgegentritt. Den kindlichen Geist bestürmen eine Unmenge von Eindrücken, die mangelnder Erfahrung wegen noch nicht der Wirklichkeit entsprechend zusammengeordnet werden. Die Seele des Kindes strebt danach, alles Geistige zu versinnlichen, weil es geistige Inhalte nur an vorstellbaren Formen schauen kann. Aus den Einzelerlebnissen ging hervor, daß die Kinder eine höhere Macht, die jenseits aller Menschenweisheit und Menschenmacht steht, ahnen und lieben. Diese übermächtige Welt tritt in ihr Leben helfend, lohnend und strafend ein. Dem Wesen der Religion des Kindes kann man näher kommen, wenn — wie es in der religionspsychologischen Literatur mehrfach geschieht — zwei Arten von Religiösität unterschieden werden: Die Religion der Erfahrung und die der Phantasie. (Vgl. z. B. Kabisch-Tögel, „Wie lehren wir Religion?" S. 59—69.) In der Religion der Erfahrung fühlt das Kind seine Unzulänglichkeit und sucht Berührung mit der allgewaltigen Gotteswelt. In der Religion der Phantasie sucht es die Gotteskräfte in Vorstellungen zu gestalten. Die wirklichen Gotteserfahrungen lagen im Gefühl. Die Vorstellungen, die sich aus jenen Gefühlen heraus formten, mußten der Erscheinungswelt entnommen werden. Dabei schließt sich das Kind an sinnbildliche Darstellungen an, die schon von älteren Geschlechtern geschaffen wurden. „In der Religion der Erfahrung herrscht die Wirklichkeit und das Erlebnis, in der Religion der Phantasie die Dichtung und das Sinnbild." Die größere Kraft liegt auf seiten der Erfahrungsreligion, da sie einen starken Einfluß auf die Lebensführung zu gewinnen vermag. Die Religion der Phantasie kann durch die Gefühle der Furcht und der Hoffnung — welche mit den Phantasiegestalten verbunden werden — erregend und beruhigend wirken und in Bestrebungen ausmünden.

In Naturereignissen und in den sittlichen Geboten tritt die Gottheit als überwältigende Kraft in das Leben des Kindes hinein. In seinem geistigen Sein breitet sich das sittliche Sollen als eine Macht aus, der gegenüber es seine Unzulänglichkeit empfindet, und durch die es sich hinüberfühlt in eine weitere Welt. Wir, die wir von Berufs wegen an der Entwicklung der Kindesseele schaffen und bemüht sind, sie für das Erleben von Werten empfänglich zu machen, erfüllen unsere Pflicht, wenn wir den wirkenden Kräften den Namen Gott geben und die Regungen des Gewissens als Gottes Stimme verständlich machen. Dann wird sich die Religiosität den Weg bahnen, um wirken zu können. Dem Einzelmenschen wird sie als stärkende Kraft fühlbar werden, wenn ihn die Nöte des Lebens umdrängen.

* *

Bericht über einen stotternden Knaben.

Von Karl Hansen.

Mit 1 Tafel.

Vorbemerkung. Der hier vorgelegte Bericht über einen stotternden Knaben verfolgt weder die Absicht, auf bislang unbekannte Merkmale und Kennzeichen der Stotterkrankheit hinzuweisen, noch eine neue Wesensdeutung dieses Leidens auf Grund eines ausgewählten Beispiels darzubieten. Der Verfasser bemüht sich um eine möglichst genaue Schilderung der Heilbehandlung, welche diesem Knaben während eines begrenzten Zeitabschnittes in einer Schule für sprachkranke Kinder zuteil geworden ist; anschauliche Einzelbilder von der Stotterbehandlung in den Grenzen der Sonderschulerziehung gibt es bisher kaum, und deshalb dürfte dieser Bericht mitteilenswert sein.

Dergleichen Darstellungen von Einzelfällen findet man in erwünschter Ausführlichkeit aber auch ziemlich selten unter den aus ärztlicher Feder stammenden zahlreichen Krankenberichten über Stotterer. Man vermißt sehr oft sogar die Bemühungen um eine genaue Niederschrift auch nur der rein sprachlichen Äußerungen des Arztes und des Patienten. Das gedruckte Wort wird sich zwar immer als unzulänglich erweisen zu einer restlos erschöpfenden Wiedergabe des tatsächlichen Geschehens in einer ärztlichen Sprechstunde wie auch in einer Schulstunde. Aber das vorgelegte Beispiel dürfte zeigen, wie der Versuch einer wörtlichen Aufzeichnung der mündlichen Äußerungen in Verbindung mit kurzen Hinweisen auf das handelnde Verhalten der Beteiligten Früchte trägt. Der Gang der Heilbehandlung stellt sich verhältnismäßig deutlich heraus.

Freilich zeigt der Bericht weder die ganze Fülle der für einen Sonderlehrer überhaupt verfügbaren Formen der Heilbehandlung, noch soll die in diesem besonderen Falle getroffene Auswahl eine starre Festlegung für den Verfasser bedeuten. Es wäre daher zu begrüßen, wenn zur Frage der Stotterbehandlung im Bereiche der Schuleinrichtungen für Sprachgebrechliche eine größere Anzahl ausführlicher Einzeldarstellungen veröffentlicht würde.

Diese könnten dann zugleich Zeugnis ablegen für die in den Kreisen der Sprachheillehrer durchaus lebendige kritische Besinnung auf Wesen, Aufgaben und Möglichkeiten ihrer Arbeit und ihrer Schulform. Unter dieser Einstellung wird außer der tagebuchartig durchgeführten Schilderung des Falles noch ein systematisch zusammenfassender Rückblick gegeben; damit erhält der vorliegende Bericht zugleich den Charakter einer Ergänzung zu der Abhandlung des Verfassers über die „Problematik der Sprachheilschule in ihrer geschichtlichen Entwicklung“.[1]

*

KURT ST., geboren am 6. Mai 1917, als das 3. von 6 Kindern. Sein Vater ist Milchhändler. Der Verfasser ist im Schuljahre 1925/26 Klassenlehrer des Knaben gewesen. Zur Zeit[2] unterrichtet er ihn als Fachlehrer im Rechnen und Singen. Kurt reizte ihn zu besonderer Beobachtung und Behandlung, weil im letzten Schulhalbjahre 1927/28 eine offenkundige Verschlechterung in seiner Sprache festzustellen war.

[1] Heft 6 der „Wege zur Heilpädagogik“, hrsg. von G. Deuchler, A. Henze und W. Weygandt, Verlag C. Marhold. Halle a. S. — [2] März 1928.

Grund zum Eintritt in die Sprachheilschule. Kurt trat nach Ablauf seines ersten Schuljahres am 28. 3. 1925 aus der Volksschule ... in die Sprachheilschule ... über. Sein Klassenlehrer, Herr Z., gab ihm folgendes Zeugnis mit:

„Kurt ist ein Kind von zurückhaltender Art. Sein Sprachfehler (Stottern) spielt da sicher eine Rolle. Das Erlernen des Lesens hat ihm die größten Schwierigkeiten gemacht. Im Rechnen hat er sich tüchtiger gezeigt. Sein Auffassungsvermögen ist nicht stark. Interesse am Unterricht hat Kurt in letzter Zeit mehr gezeigt. Sein Betragen und Verhalten zu seinen Kameraden war immer gut. Zur Heilung seines Sprachfehlers tritt Kurt über in die Schule für Sprachkranke." (15. 4. 1925)

Sprachlicher Befund 1925. Damals erwies sich Kurts Leiden als ein Fall mittelschweren klonischen Stotterns, wie es Hoepfner etwa als sekundäre Ataxie bezeichnet. Laute und Silben wurden ohne Pressen und Druck in den Artikulationsorganen wiederholt. Verlegenheit und Erröten stellten sich mehrfach ein, aber keine Anzeichen von richtiger Angst. — Außerdem fielen die Nasenlaute m, n, ng durch ihren verstopften Klang auf. Da die fachärztliche Untersuchung keine Wucherungen im Nasenrachenraum fand, durfte man einen Fall von leichter Rhinolalia clausa functionalis annehmen.

Vorgeschichte. Über Sprachleiden bei den Vorfahren erhält man nicht ganz eindeutige Angaben. Die 1926 noch lebende Großmutter Fr. Pe. sagte, ihre Tochter, also Kurts Mutter, habe als Kind „angestoßen". Diese selbst weiß nichts mehr davon; sie meint, falls sie gestottert haben sollte, dann vielleicht aus Albernheit. — Der Vater Kurts soll, wie die Großmutter St. erzählt, als Kind an Stottern gelitten haben; auch dann noch, als er in die Schule kam. — Heute ist beiden Eltern keine Spur von „Stottern" anzumerken. Die Mutter zeigt nur seitliches Lispeln.

Die Geschwister haben alle mit $1^1/_4$ bis $1^1/_2$ Jahren sprechen gelernt; auch der jüngste Bruder Rolf, ein Siebenmonatskind. Dieser letzte stottert ebenfalls.

Stammbaum.

Friedrich A. St. (Sto.?) — Ella St., geb. Pe. (Sto.?)

Ina	Herbert	Kurt (Sto.)	Inge	Lotte	Rolf (Sto.)
geb. 1911,	19. 2. 1915	6. 5. 1917	27. 6. 1918	17. 4. 1920	23. 2. 1921
im Alter von $4^1/_2$ Jahren an Nasendiphtherie gestorben					

Kurt hat bis zu seinem Eintritt in die Sprachheilschule keine Schädigung erlitten, weder bei der Geburt noch später durch Unfall oder Schreck; außer Masern hat er keine Krankheit gehabt, selten nur eine Erkältung. Die Zahnung verlief normal. Kurt lernte früher sprechen als laufen. Das Bettnässen legte er später ab als seine Geschwister.

Die Angehörigen wollen das Übel zuerst bemerkt haben, als das Kind 5 Jahre alt war; vorher sprach es gut. „Wenn man ihn anguckte, wurde er verlegen." Auf die Frage nach der mutmaßlichen Ursache wurde geantwortet: „Ein junges Mädchen, das wir damals zur Hilfe hatten, hat den Jungen viel gekitzelt." Offenbar geht dieser Deutungsversuch auf die Redensart der Großmutter zurück: „Wenn man Kinder zu viel kitzelt, lernen sie stottern."

Körperlicher Befund 1925. Der Facharzt, Herr Dr. B., stellte am 30. 4. 1925 fest: „Normaler Gaumen, Prognatie, starker Überbiß, Mandeln vergrößert, Trommelfelle intakt, Nasenatmung genügend."

Der Schularzt, Herr Dr. P., beurteilte die allgemeine Konstitution 1926 mit A, 1927 mit B.

Wesensart. Kurt zeigte sich als ein freundlich offener, folgsamer, heiterer Junge. Er war in der Regel von behaglicher und zufriedener Stimmung, aber etwas zaghaft, selbstunsicher und empfindlich. Durch Lob konnte man sein Selbstvertrauen heben. Er bedurfte der Anerkennung, blieb dabei aber bescheiden und zurückhaltend. — Kurt ist überall wohlgelitten. Er und seine Brüder spielen auf der Straße gern mit Mädchen. „Sts. Kinder sind die wohlerzogensten im ganzen S.", sagen die Leute zum Vater des Knaben.

Behandlung 1925/26. Die Behandlung von Kurts Sprachleiden bot im Schuljahre 1925/26 keine besonderen Schwierigkeiten. Es gelang, ihn im Anschluß an Stimmübungen (namentlich Vokalklangübungen) durch Hinlenken der Aufmerksamkeit auf die Sprachmelodie, durch beruhigende und ermunternde Worte, durch Blick und Geste zum glatten, einwandfreien Sprechen zu bringen. Seine freie Rede zeigte allerdings am 11. 3. 1926 noch „häufig klonische Erscheinungen und Flickworte (hier, auch)". Er erzählte ungern und stockend; aber nicht etwa, weil er Sprechangst gehabt hätte, sondern weil es ihm an Mitteilungsdrang, frischer Erlebnisfreude, farbkräftiger Phantasie und Darstellungsfähigkeit gebrach. Während manche anderen stotternden Kinder ohne Aufhören fortschwatzen konnten von ihren Sonntagserlebnissen, mußte man sich bei ihm mit kargen Äußerungen folgender Art begnügen:

27. 4. 1925 (nach einem Wahltage). „Ich hab gestern mit mein Schnellläufer gefahren. Und da hab ich 'n Wagn mit Ferd'n und Fahn'n gesehn. Und da hab ich auch noch ein Auto mit Musik gesehn. Und da nachher, da kam'n noch 2 Autos mit Musik. Und heut morgen war da an der Straße so'n Band rüber, und da war'n 3 Schilder an. Und da hab ich auch noch Fahn'n gesehn auf'n Balkon." (Ohne Stottererscheinungen.)

8. 6. 1925 (nach Pfingsten). „Ich war gestern nach Lassrönne (Heimat der Mutter) gefahrn mit'n Dampfer. Und da habn wir Blumen gepflückt und nachher sind wir wieder mit'n Dampfer zu Haus gefahrn. Und da haben wir noch Barkassen und Segelschiffe gesehn auf der Elbe und Ruderböte." (Ohne nennenswerte Sprachstörung.)

10. 8. 1925. „Ich war gestern an der Elbe. Und da sind wir barfuß gegang'n. Und da habn wir Kuchn gegessn, Kranzkuchen. Und da um 5 sind wir wieder mit'n Dampfer zu Haus gefahrn."

Diese kleinen Berichte mußte Kurt (wie überhaupt in der Regel alle Kinder) vor der Klasse stehend liefern; der Lehrer hielt sie in Kurzschrift fest.

Die Verschlechterung der Sprache und ihre mutmaßlichen Ursachen. Ostern 1926 wechselte der Klassenlehrer; der Verfasser erteilte fernerhin in mehreren Stunden Unterricht in der Klasse und konnte die Entwicklung Kurts weiter verfolgen. Es wurde schon gesagt, daß nach dem Sommer 1927 die Sprache des Knaben sich auffällig verschlechterte. Als Ursache vermutete man zunächst Prüfungsangst: Kurt sollte nach dem Wunsche

seiner Eltern Ostern 1928 in die höhere Schule übertreten. Er wußte, daß er vorher eine Prüfung ablegen müsse und daß seine Leistungen manches zu wünschen übrig ließen. Jeder Fehler, den er jetzt machte, bedrückte ihn schwerer als sonst, weil dadurch die Erreichung seines Zieles gefährdet schien. Diese Gemütsbeklemmungen beeinträchtigten seine Sprache. Außerdem mochte die Mehrbelastung durch besondere Schularbeiten, zu welchen der Klassenlehrer den Knaben heranzuziehen sich verpflichtet fühlte, ungünstig wirken. Die Eltern spornten den Jungen freilich nicht übermäßig an. Sie wollen auch von Prüfungsfurcht nichts an ihm bemerkt haben. Jedoch erzählten sie von einem Unfalle, den Kurt Anfang Dezember erlitten hatte. Der Tag läßt sich nicht mehr genau ermitteln. Kurt hatte Auftrag bekommen, in der Schule darüber zu berichten, hatte jedoch geschwiegen. „Er sagt so leicht nicht, daß ihm etwas fehlt", äußerte sich die Mutter. Beim Spiel in der Stube war Kurt so heftig gefallen, daß er das Bewußtsein verlor. „Er stirbt, er stirbt", rief der Bruder. Die Mutter hatte sich zum Mittagsschlafe hingelegt. Als sie endlich erschien, war Kurt blau, konnte kaum atmen und nicht sprechen. Noch am nächsten Tage brachte er kaum ein Wort heraus und klagte über Kopfschmerzen. Ein Arzt wurde nicht hinzugezogen.

Sprachlicher Befund 13. 12. 1927. Folgende Aufzeichnungen gewähren einen Eindruck von der ungünstig veränderten Redeweise des Knaben. Lautwiederholungen zeigen sich auch jetzt noch; doch sind sie von ganz anderer Art als früher: gepreßt und knackend fahren die kümmerlichen Worte heraus. Das Sprechen bereitet ihm Unlust und Qual.

Gespräch. (Die Worte des Lehrers sind eingeklammert; die Laute, welche Kurt preßt, sind unterstrichen.)

(Erzähl' mir doch ein bißchen; jetzt ist doch bald Weihnachten?) — Ja. (Schweigt; wird rot.) — (Willst du auch etwas verschenken?) — Ja. — (Erzähle mal). — a a a eine b (wird wieder rot). — (Erzähle nur ganz ruhig!) — (Flüstert): Ja. (Räuspert sich; Lippenzittern; die Stimmlippen knacken; lange Pause; Kopfnicken) mein f f Vater will ich Zigaretten schenken. — (Nur deinem Vater etwas?) — (Kopfschütteln) N nein. — (Wem denn?) — m m m meine Mudda. — (Was denn?) — (Stimmlippenknacken; Pressen der Mundmuskulatur; immer erneute Ansätze zum Reden; Schweißtropfen auf der Oberlippe.) Das weiß ich noch nich. (Stiert auf den Lehrer.) — (Was brauchst du dazu?) — (Pause, ausgefüllt durch leise gepreßte Laute) Geld. — (Hast du etwas?) — Ja. — (Wer gibt dir das?) — ö ö das spar ich mir auf. — (Worin?) — Im Spartopf. — (Wo steht der?) — in inb in m m meine Schublade. — (Wo hast du die?) — In unser Schlafzimmer. — (Wem willst du denn sonst noch etwas schenken?) — (halblaut:) Kein mehr. — (Sprich doch lauter!) — (Augenplinkern, Pressen der Artikulationsorgane; sein Gesicht rötet sich immer mehr) Kein keinem. — (Hast du keinen Bruder?) — Ja. — (Der soll nichts abhaben?) — (lachend:) ä ä ä dä .. kricha .. s s selba was; und d das dürfen wia auch nich; das solln wia auch nich. (Die letzten Worte gelingen recht leichtflüssig.) — (Was wünschst du dir?) — a a a eine Eisenbahn ... eine L Lampe für'n Rad .. u un ein Märchen-

buch . . u u un ein Lufgewehr. — (Was gehört noch dazu?) — n n Bolzen . . . un eine Schschießscheibe. — (Ist das nicht gefährlich?) — Ea. — (Wo wollt ihr denn damit schießen?) — i . . . d das weiß ich nich . . . o o o denn sch sch i schießen wir auch immer die L Lichter von Tannbaum aus damit. Wir haben schon eins gehabt und das ist jetzt kaputt. Damit haben wir die Lichter ausgeschossen. (Die letzten Sätze spricht er flott.) (148 Silben, 29 Störungen.)

Lesen. In der folgenden Stunde ließ der Verfasser den Knaben das Japanische Märchen von Alfred Lichtwark lesen. Es war mit der Klasse noch nicht behandelt worden. In den ersten 37 Zeilen stieß Kurt 55mal an (meist tonische oder doch von Pressungen begleitete klonische Erscheinungen). Er geriet wieder in Schweiß. „s s s so warm hier". (564 Silben, 55 Störungen.)

Es bedarf wohl nur eines kurzen Wortes, um das Verhalten des Lehrers, wie es sich bisher gezeigt hat, ins rechte Licht zu rücken: Es lag ihm daran, einen unverfälschten Niederschlag der augenblicklichen Sprech- und Leseweise des Knaben zu erhalten; er gab ihm absichtlich keine Hilfen.

Wohl aber ließ er Versuche, die Sprache Kurts günstig zu beeinflussen, anschließen.

Einzelbehandlung. Der Lehrer schrieb vor den Augen des Knaben auf einen Zettel den Satz: Hanna hat eine Banane. „Höre zu! Wie das fein klingt! So voll!" — Der Lehrer spricht jede Silbe mit einem Atemzuge ganz lang und volltönend. — „Mache du das auch so!" — Es geschieht gut. — Der Lehrer spricht darauf den ganzen Satz mit einem Atemzuge in singender Weise; er hält eine Tonhöhe inne; alle Silben werden gleich lang und in gleicher Tonstärke gebildet (ziemlich laut). „Ziehe auch so alles zusammen!" Auch das gelingt Kurt zweimal gut. — Er muß sich in einiger Entfernung vom Lehrer an die Tür stellen und den Satz noch einmal in derselben Weise sprechen. — Der Lehrer fragt (ebenfalls in singendem Tonfall): Was hat Hanna? — Kurt antwortet gut: Eine Banane. — Es folgt noch eine Frage des Lehrers und eine einwandfreie Antwort Kurts. — „Frage du selbst!" Er stößt einige Laute „ö ö ö" heraus, fragt dann glatt in singendem Tone und gibt die Antwort gut. — „Jetzt sprechen wir natürlich"; der Lehrer spricht den Satz unter Hervorhebung der Sprachmelodie langsam und mäßig laut vor; Kurt wiederholt ihn gut. Der Lehrer lobt ihn. „So schön sprechen wir nun immer; so schön wie beim Singen, ganz langsam und ruhig!" Kurt wiederholt diese Worte dem Sinne nach in ruhiger, guter Sprache.

(Die Anordnungen gibt der Lehrer künftig in abgekürzter Form: 1. Sprich [oder lies] jede Silbe allein! — 2. Ziehe zusammen! — 3. Sprich natürlich!)

Noch ein zweiter Satz wird auf dieselbe Weise vom Lehrer vor- und vom Schüler nachgesprochen: Lene holt eine Tomate. (Es wird darauf geachtet, daß keine Konsonantenhäufungen auftreten.) Die Fragen in „singendem Tone" gelingen diesmal schon ganz gut, in natürlicher Sprache nur stockend.

Im Anschluß an diese „Übungen" und die hinein verflochtenen aufmunternden und erheiternden Lobesbemerkungen liest Kurt noch einmal den Anfang des Japanischen Märchens. In den ersten zwölf Zeilen, die vorher 20 Störungen zeigten, stößt er nur 4mal an. — In einem bisher noch nicht gelesenen Ab-

schnitt von 11 Zeilen „stottert" er nur 2mal. (161 Silben, 4 Störungen + 180 Silben, 2 Störungen.)

Gesamteindruck am 13. 12. 1927: Ein Fall der „dynamischen" Form der assoziativen Aphasie (Hoepfner); fast alle Laute können den Ansatzpunkt zu Redeunterbrechungen geben (Vokale wie Konsonanten; nur ch, p, r, t, z und o sind frei geblieben; z. T. wohl zufällig); das Reden unterliegt seelischen Hemmungen; Mitbewegungen des Gesichtes und des Kopfes fallen auf; Kurt läßt sich jedoch durch eine auf suggestive Wirkung eingestellte „Übungs"behandlung offenbar günstig beeinflussen.

Niederschrift vom 15. 12. 1927: Kurt ist etwas unbefangener als am 13. 12. (Bist du auch auf dem Dom[1] gewesen?) — Ja. — (Erzähle!) — (Kurt verzieht das Gesicht.) Da e da e sind wir zuerst in den Sch sch sch schleuderautos gefahren, Die fahren fahren g g ganz schnell im Kreis rum. (23 Silben.)

Der Lehrer bricht das Gespräch ab und stellt den Knaben auf eine ruhige, klangvolle Sprache ein, indem er mit ihm in derselben Weise wie am 13. 12. folgende Sätze durchnimmt: Mama hat Schlagsahne. Wir haben heute Besuch zum Kaffee. Nachdem die Sätze in der geschilderten Art (dreifach verschieden) gut gesprochen sind, folgen Fragen und Antworten.

Ergebnis: Kurt spricht zunächst besser.

19. 1. 1928. Der Lehrer hat (jetzt erst!) von dem auf S. 224 berichteten Unfalle des Knaben gehört. Kurt erzählt: „Wir hatten gespielt (Schluchzende Bewegungen) ... Unda bin ich auf den Rücken gefallen ... Da hat meine Mutter mir die Hände hochgehalten; da hab' ich wieder Luft gekriegt. (Schweiß steht ihm auf der Oberlippe) ... Da mußte ich mich auf den Sofa legen, und da hab' ich 'n kaltes Tuch auf der Stirn gekriegt. Dann mußte ich 'n Schluck Wasser trinken."

Während der nächsten Wochen konnte der Verfasser sich dem Knaben nur selten besonders widmen. Außerdem befand sich Kurt mehrere Tage als Gast in der höheren Schule, die er nach dem Wunsche seiner Eltern besuchen sollte. Die Prüfung fiel, wie die Lehrer der Sprachheilschule es nicht anders erwarten konnten, ungünstig für ihn aus; doch hegte der Junge selbst zunächst noch Hoffnung, da ihm das Ergebnis erst später mitgeteilt wurde.

Befund am 17. 2. 1928. Rechnen. Erste Schulstunde. Kurt liest aus dem Hamburger Rechenbuch für das 4. Schuljahr (30. Aufl. 1927) S. 65 vor. „Brieftaubenwettflug". In den 26 Zeilen (466 Silben bis S. 66, Zeile 8) treten 31 Störungen auf. Da der Lehrer ihm zunächst nicht hilft, entstehen Pausen bis zu 10, ja 15 Sekunden, in denen K. sich abmüht. Er läuft rot an, schwitzt, blinzelt mit den Augen, nickt mehrfach mit dem Kopfe und sperrt dabei den Mund auf, sieht den Lehrer hilflos an; seine Finger zittern; dann wieder jappt er an die achtmal stumm mit dem Unterkiefer. Besonders hat es ihm das Zeichen „km"[2] angetan. Er stockt sowohl vor dem k wie vor dem m; sonst werden namentlich die Laute a, b, d, f, g, s Kristallisationspunkte von Störungen. Es

[1] Weihnachtsmarkt. — [2] Kilometer.

fällt auf, daß die Übergangsbilder zwischen klonischem und tonischem Stottern (gepreßte Lautwiederholungen) seltener geworden sind; statt dessen bemerkt man die ungewöhnlich langen (mit Hilfe der Taschenuhr gemessenen) Pausen und rein tonische Erscheinungen häufiger. — Leider kein günstiger Befund!

Gruppen- und Einzelbehandlung. Der Lehrer schlägt folgenden Weg zur Abhilfe ein: Die ganze Klasse hört eine Weile mit dem Rechnen auf. Kurze Stimmübung: Alle Kinder summen das M (Tonhöhe etwa das eingestrichene es), solange der Atem bequem ausreicht. Dann wird auf derselben Tonhöhe in $^3/_4$-Takt gesungen ma, me, mi, mo, mu, mau, meu, mei, mä, mö, mü; das m wird dabei ungefähr $^1/_4$, der Vokal $^2/_4$ Noten lang gehalten. Darauf werden mehrere dieser Silben in einem Atemzuge vereinigt. Die Tonhöhe wird verändert. — Sodann werden einzelne Vokale vom Lehrer vorgesungen und von der Klasse wiederholt. Es soll auf weichen Einsatz, An- und Abschwellen und auf vollen Klang geachtet werden. Einzelne Worte folgen: Anna, Abend, Apfel usw. Mehrere Kinder dürfen allein zeigen, wie fein sie den Klang herausbringen; endlich auch Kurt, aber mit dem Lehrer zusammen. — Einige Sätze schließen sich an. Der letzte (Susanna kauft Tomaten) dient als Ausgangspunkt für ein Gespräch, in welchem der Übungstonfall allmählich schwindet und einem wohlklingenden, natürlichen Sprechton Raum gibt. (Wo kauft man Tomaten?) Kurt antwortet glatt: „Bei dem Grünhöker". Er wird beim Antworten bevorzugt; der Lehrer setzt die Unterhaltung in der Pause fort und geht dabei mit Kurt auf dem Flur spazieren. Dabei spricht der Knabe recht gut. Mit aufmunterndem Lob wird er entlassen.

Singstunde. (Am selben Tage, 2 Stunden später.)

Auswendiglernen. Der in früheren Singstunden schon nahezu auswendig gelernte Text des Liedes „Nun ade, du mein lieb Heimatland" wird von einzelnen Kindern gesprochen. Kurt fällt die zweite Strophe zu: „Wie du lachst..." Er besinnt sich, stockt. Der Lehrer vermutet Sprechhemmung, läßt die ganze Klasse den Anfang leise sagen, dann Kurt allein sprechen. Es geht gut bis „Gott weiß..." Der Schweiß steht ihm auf der Oberlippe, er weint — weil er nicht weiter weiß. Es ist merkwürdig, wie dieser Knabe, der nach seinen geistigen Anlagen zu den besseren Schülern der Klasse gehört, eine auffallende Herabsetzung der Auffassungs- und Merkfähigkeit bekundet; andere, minder begabte Schüler haben den Wortlaut längst im Kopfe. Bezeichnend für Kurts Zerstreutheit beim Lernen und Wiedergeben des Liedes ist häufiges Versprechen und Einschieben ähnlich klingender Worte, z. B. „Waldesrand" statt „waldgen Tal".

Singen. Stimmübungen, wie sie dem Singen voraufgehen, wiederholt Kurt gut; auch die auf Tonworte gesungene Tonleiter gelingt ihm ohne Anstoß. Im weiteren Verlauf der Stunde wird das Lied von einzelnen Kindern vorgesungen; auch K. kommt an die Reihe. Obgleich er kein gutes musikalisches Gehör zu besitzen scheint und die Melodie allein nur unrein wiedergeben kann (mit einem Kameraden zusammen singt er sauber), und obwohl er sich deswegen sehr vor dem Einzelsingen scheut, also in ungünstiger Gefühlslage befangen ist, stößt er doch nicht dabei an. — Während eines kurzen Gespräches, das in der Absicht eingeschoben wird, den Vorstellungsgehalt des Liedes zu klären, antwortet Kurt ruhig und selbstsicher; namentlich dann, wenn der Lehrer

ihn dabei freundlich ansieht und ihm zulächelt. Sein Gesicht hellt sich dadurch im Augenblicke auf; der Frohsinn springt unmittelbar auf ihn über. Er wird vor der ganzen Runde belobt[1]. — Es fällt auf, daß er manchmal seinen Mitschülern Satzanfänge nachspricht; vielleicht deshalb, weil er sich so einen Teil der geistigen Tätigkeit schenken kann, oder weil ihm Nachsprechen weniger Redeangst bereitet als freie Sprache — oder weil er als ein suggestibler Junge besonders dazu neigt, eine bereits kundgewordene Ansicht zu der seinigen zu machen.

In fremder Klasse (am selben Tage, vierte Schulstunde). Der Lehrer unterrichtet ältere Kinder im Zeichnen; er findet Gelegenheit, sich mit Kurt wieder eine Weile allein zu beschäftigen und läßt ihn in die fremde Klasse rufen. — K. tritt ein; der Lehrer tut erstaunt: „Was willst du hier?" Kurt wird verlegen, bewegt sich scheu, merkt jedoch bald, daß der Lehrer ihn neckt, und entgegnet schnell und leise, aber ohne Stottern: „Sie haben mich rufen lassen." Kurt hat Angst vor der fremden Klasse; es schießt ihm heiß ins Gesicht. Der Lehrer beruhigt ihn, ermahnt die Klasse, sich nicht um Kurt zu kümmern, sondern still weiter zu zeichnen, und fordert Kurt auf, ein vor die Tafel gestelltes Bild zu betrachten. (Meinholds „Mühle im Winter"). — Durch eine kurze Klangübung wird Kurt an die „schöne" Sprechweise erinnert und erzählt:

Bildbetrachtung. Ich sehe vorn auf dem Bild, wie Kinder ein'n Schneemann machen. Und ein Junge t t trudelt grade einen Schneeball. (Das sag' mal schöner!) Und ein Junge macht gerade einen großen Schneeball. Und hier stehen auch noch zwei kleine Kinder und gucken zu, ein Junge und ein Mädchen. (Er lehnt sich beim Sprechen an den Lehrer.) Und hier kommt grad eine alte Frau an mit Holz auf dem Rücken. Und hier ist die Mutter, die füttert grade Vögel. Und hier liegen Baums s tämme. Und die Bäume sind alle kahl. Und hier steht ein Weidenbaum. (Woran erkennst du die Weiden?) Weil sie immer oben solchen Knust[2] haben. Und hier rodelt grade ein Junge runter. Und auf dem Dach sitzt grade ein Rabe. Und hier laufen zwei Jung'n Schlittschuh; der eine ist grade dahingefalln. Da ist ein Teich. Der ist festgefroren. Hier hängen Eiszapfen runter. Und hier auf dem Berg sieht man Fußtritte und hier auch. Und die Dächer sind alle voll Sch schnee. Und hier ist ein Wald. Da geht ein Weg durch. Und hier ist alles blau. (Was mag das wohl sein?) Die Bäume. (Wo sind die?) Weiter weg. (Wo hast du das so schon gesehen?) Auf dem Lande in Lassrönne. (227 Silben, 8 Störungen.)

Der Lehrer stellt noch einige Fragen, die Kurt tadellos beantwortet. Er findet eine Überschrift zu dem Bilde: „Schneelandschaft".

Die fremde Klasse muß Kurt ihre Zeichnungen vorweisen; er sucht die besten heraus und muß zum Spaß Zeugnisse geben.

Wer Kurt in der ersten Stunde aus dem Rechenbuche vorlesen hörte, hätte kaum glauben mögen, daß derselbe Knabe jetzt in fremder Umgebung so frei reden kann. Allerdings hat der Lehrer ihm geholfen, die Scheu vor der unbekannten Gruppe zu überwinden. Durch den Lehrer ist gewissermaßen die Aufnahme des kleinen Neulings in die Gesellschaft der Großen vermittelt worden; die älteren lassen sich gutmütig auf den Verkehr mit dem jüngeren

[1] Während des Singens versammeln sich die Kinder vorn im Halbkreise um den Lehrer.
[2] Verdickung.

eine Weile ein. Der freie Umgang mit fremden Menschen draußen im Leben erfordert ein weit größeres Maß von Festigkeit im Auftreten als dieses „Ernstspiel". Trotzdem darf Kurt mit dem frohen Gefühle scheiden, daß er sich in ungewohnter Umgebung tapfer gehalten hat. Der Lehrer bestärkt ihn darin, lobt ihn und läßt Kurt etwa folgende, auf Selbstsuggestion berechnete Worte sagen: „Ich spreche ganz ruhig und schön; immer langsam und mit gutem Klang."

20. 2. 1928. Rechnen. Dritte Stunde. Kurt scheint sich sehr frisch zu fühlen; es ist Montag. Er liest die Aufgaben gut vor und gibt beim Kopfrechnen tadellose Antworten. — Während seine Mitschüler schriftlich rechnen, muß er an der Tafel stehen und einzeln angeschriebene Laute (Vokale und Klinger), je nachdem der Lehrer zeigt, allein für sich und auch aneinander gebunden ertönen lassen. (Also Stimmübungen treiben.)

Auf die S. 225 beschriebene Weise liest Kurt dreifach verschieden folgende Sätze: Meine Mama mahlt Kaffee. Die Mühle ist an der Tür fest. Der gemahlene Kaffee riecht schön. Das Wasser kocht schon. Wir können aufgießen. Nun kommt alle zu Tisch! — Es zeigen sich keine Sprachmängel.

Anschließend entspann sich eine Unterhaltung zwischen Kurt und dem Lehrer:

Freier Bericht. „Ich hab' gestern (Wahlsonntag) mit mein Rad gefahrn." (Du hast ein Rad?) „Ich habe das größte Kinderrad. Und da bin ich gestern mit mein Bruder weggefahren und hab' Wahlzettel ausgetragen. Und da stand auf ‚Wählt Liste 2'. Ich habe mich an einer Ecke gestellt, und da kam'n immer Leute, und da hab' ich sie welche hingegeben." (Von wem hattet ihr die Wahlzettel?) „Die haben wir uns geholt an der Wansbeckerchaussee ... Die letzten hab' ich in Feuer geschmissen." (Wer hat dir gesagt, daß du die Zettel austeilen solltest?) „Gar keiner." (Wußten Vater und Mutter es denn?) „Ja, ich hatte es ihr nachher gesagt ... Sie hat gelacht." (Wer hat das außer dir noch getan?) „Mein Bruder auch noch und mein Bruder seinen Freund ... Der hat am Abend 1000 Zettel vom Dach runter geschmissen."

Der Schweiß steht Kurt wieder auf der Lippe. Er hat fehlerfrei (d. h. stotterfrei) gesprochen. Der Lehrer fragt ihn: Wie hast du heute gesprochen? — Er antwortet mit frohem Gesicht leise: „Es war schön" (Selbstsuggestion).

21. 2. 1928. Dienstag. Rechnen (Erste Schulstunde). Kurt soll das 1 mal 16 aufsagen; er stockt vor einmal und dreimal. — Beim Kopfrechnen antwortet er ohne nennenswertes Anhaken. — Während des schriftlichen Rechnens kommt er von selbst zum Lehrer: „Dürfte ich wohl um eine neue Feder bitten? ... Die liegen im Pult." Er errötet, spricht aber glatt.

Die Einzelbehandlung beginnt mit den bekannten Stimmübungen. — Lesestück an der Tafel: Jeden Morgen in der Frühe wird die kleine Lotte wach. Vater und Mutter schlafen noch. Sie ruft: Licht an, Mama! Steh' auf! Lotte Flasche haben! Die Mutter brummt: Bist du Schlingel schon wieder da? — Aber sie muß aus dem Bett und die warme Milch holen. Da freut sich die Lotte.

Von der Einzelbehandlung zum Gruppengespräch. Alle drei Übungsstufen werden durchgenommen. Zum Schlusse muß Kurt Fragen an die Klasse richten und Mitschüler zum Antworten aufrufen. Bei den Fragen stößt

er zuweilen an. „W W wer . . .“ — Einen Kameraden ermahnt er auf Geheiß des Lehrers: „Du sollst einen ganzen Sack . . . Sack . . . einen ganzen Satz sagen.“ Diesmal liegt jedoch kein Stottern vor, sondern ein Versprechen, wie es jedem Menschen unterlaufen kann, wenn ihm durch Häufung ähnlich lautender Worte Redeschwierigkeiten aufstoßen (man denke an die Zungenspäße).

22. 2. 1928. Mittwoch. Rechnen (Dritte Schulstunde). Kurt soll das 1 mal 15 aufsagen; er stockt. Der Lehrer tut so, als hätte er das nicht bemerkt, und fragt ihn: „Welches Einmaleins hatten wir doch auf?“ — Er sagt glatt: „Das 1 mal 15“, und sagt es ohne Hemmung bis zu Ende; nur bei 7 mal verspricht er sich: 7 mal 5 gleich 105. Im Laufe der Stunde zögert er mehrfach vor dem f, z. B. bei 40. —

Flüstern. Der Lehrer beginnt in der Einzelbehandlung ein Flüstergespräch . .: (Flüsterst du auch mitunter?) . . . K. entgegnet flüsternd: „Im Bett mit meinem Bruder . . . wenn wir schlafen sollen. Dann gehen wir unter die Decke und sprechen da, weil meine Mutter das nicht hören soll. (Was erzählt ihr euch denn da?) Daß wir Dienstag zum Turnen gehen, zum Pfadfinder. Mein Bruder ist im Pfadfinder. Ich soll auch bald eintreten, nächstes Jahr. Da turnen wir, und ich kann immer allein turnen, wie ich will. Wir turnen an den Ringen, Fahnenstange und Vogelnest.“ — Einmal hat Kurt also auch beim Flüstern gestockt.

Am Nachmittage vorher hat K. erfahren, daß er nicht in die höhere Schule versetzt werde. Er ist zwar enttäuscht gewesen, hat sich aber bald getröstet, und seine Sprache hat sich nicht unter dem Erlebnis verschlechtert.

23. 2. 1928. Donnerstag. Rechnen (Dritte Schulstunde). Kurt ist ruhig; gibt beim Kopfrechnen gut Antwort; zeigt beim Vorlesen noch geringe Stockungen — ebenso in seiner freien Sprache („Ich bin f fertig, Herr H.“).

Stimmübungen in üblicher Weise. — Lesestück an der Tafel: Hans hat die Zeit verschlafen; seine Mutter auch. Schnell die Hose und die Jacke an! Flink die Stiefel zuschnüren! Das Gesicht mit dem nassen Lappen abwischen! Nun aber geschwind zur Schule! — Ein Glück, der Lehrer will gerade erst anschreiben, wer fehlt. Er droht mit dem Finger. Hans hat einen roten Kopf. — Aber sein Brot hat er vergessen. Da bringt er tüchtigen Hunger mit nach Haus!

Beim „natürlichen“ Lesen (dritte Übungsstufe) stößt K. bei „das“ an; sonst nicht. K. richtet Fragen an die Klasse, ohne zu stottern.

24. 2. 1928. Freitag. Rechnen (Erste Stunde). Beim Lesen der Aufgaben beobachtet man in Kurts Sprache immer wieder tonische Knacklaute vor einzelnen Vokalen.

Einzelbehandlung: Bildbetrachtung (Der ermordete Siegfried vor Kriemhilds Kammer). „Vorn auf dem Bild da da ist Kriemhilde und Siegfried. Siegfried liegt auf der Bahre. Er ist tot. Hagen hat ihn mit Hinterlist erschlagen, und da vorn steht Hagen. Und Kriemhilde zeigt auf ihn. Und da hinten kommen welche rausgelaufen. Und hier ist Siegfrieds Vater. Und der will auf Hagen losgehen. Und hier unten liegt etwas . . . ein Schild und ein Horn. Es ist gerade morgens, wie Kriemhilde nach der Kirche gehen will. (Wie ist das so gekommen?) Weil Siegfried Brunhilde bezwungen hat. Da hat Hagen gesagt: „Ich will

Siegfried töten." Und da hat er es Gunther gesagt. Und der wollte nicht. Aber nachher willigte er ein. Aber erst wollten sie Krieg machen. Aber da kam Siegfried mit seinen Mannen an. Da sagten Gunther und Hagen, sie wollen keinen Krieg mehr machen. Und am nächsten Tage wollten sie auf der Jagd gehen." — Kurt hat 201 Silben gesprochen und dabei 2mal angestoßen.

27. 2. 1928. Montag. Rechnen. Dritte Stunde. Kurt rechnet an der Wandtafel vor und spricht dabei laut 375624:27:.. Er verrechnet sich. Bevor er ein Wort sagt und die Ziffer schreibt, sieht man ihn mehrfach mit dem Kopfe nicken, also stößt er an.

27. 2. 1928, nachmittags. Besuch des Verfassers im Elternhause des Knaben, in der Absicht, ihn zu photographieren (siehe Bild).

Kurt ist sehr verlegen, wird rot, spricht in Gegenwart der Eltern zum Lehrer viel schlechter als in der Schule, obgleich ihm der Zweck des Lehrerbesuches sofort gesagt wird. Draußen im Garten bei der Aufnahme, wo er den Lehrer allein vor sich sieht, spricht er freier. Jede Veränderung der nächsten Umwelt, alles Ungewohnte wirft den Jungen aus dem Gleichgewichte. (Der „situative Charakter" des Leidens!)

Die Eltern bleiben bei den Redestörungen des Knaben ruhig, helfen ihm freundlich anfangen, sprechen geduldig aufmunternd auf ihn ein. — Sie meinen, in der letzten Zeit eine Besserung festgestellt zu haben. Nach ihren Äußerungen stößt Kurt auf der Straße im Spiel mit Kameraden nicht an; wenn die Kunden, welchen er Milch bringt, ihn fragen, stockt er; nur dann nicht, wenn er die Leute genau kennt. — Die Geschwister vertragen sich gut. — „Kurt hat viel Gemüt. Wenn man ihn schief anguckt, weint er; die Tränen sitzen ihm lose. Aber wenn er auch ein Jackvoll bekommen hat, in der nächsten Minute kommt er wieder." —

28. 2. 1928. Dienstag. Rechnen. Erste Stunde. Er liest die im Hause gerechneten Aufgaben glatt vor. Einmaleins: Er stockt vor vier mal 13; der Lehrer läßt ihn wiederholen 3 mal 13, und dann fährt er glatt fort. — Einzelbehandlung im Anschluß an einige kurze Sätze, die an der Wandtafel stehen: Wie die liebe Sonne auf das Dach scheint! Das eine Fenster glänzt wie Feuer und Gold! Aus dem Schornstein steigt brauner Rauch. Der Himmel lacht so blau, und dabei ist es noch Februar!

Vokalübungen, um Kurt im weichen Stimmeinsatz zu schulen, und um sein Ohr erneut auf den schönen Klang zu richten. — Sodann muß er dem gut gebildeten, lang gehaltenen Vokal eine Lautgruppe anhängen, z. B. Ei—sen, Ei—mer, Ei—lenau, Ei—che; A—lster, A—uto, A—sien, A—rnold, A—ffe, A—merika.

Sinnlose Silben. In derselben Absicht, ihn ganz auf das hörende Erfassen seiner eigenen Lautsprache einzustellen, läßt der Lehrer ihn sinnlose Silben, wie der Zufall sie dem Knaben selber eingibt, mit vollem Tone in einer Atemfolge aneinandergebunden erzeugen; freilich erweist sich Kurt dabei zuerst recht ungeschickt.

Man bemerkt an Kurt, auch wenn er nicht anstößt, übrigens das Zittern der Nasenflügel, welches E. Fröschels für ein untrügliches Kennzeichen echten Stotterns hält.

Suggestion. Die Behandlung schließt wieder mit dem ermunternden Lobe des Lehrers, und Kurt stärkt seine eigene Sicherheit durch Wiederholung etwa folgender Worte: „Ich spreche immer ganz schön und mache alles gut und bin so ruhig dabei ..."

Häufige Beobachtungen zeigen, daß Kurt im Umgange mit seinen Kameraden anscheinend ganz geläufig spricht. Er steht sich mit allen gut; namentlich seine kleinen Mitschülerinnen mögen ihn gern leiden.

Wie mehrfach sonst schon, wird Kurt in der Pause dem Klassenlehrer vorgeführt. Er muß zeigen, wie fein er sprechen kann, indem er sich mit beiden Lehrern unterhält.

Gelegentliche zaghafte Versuche, Kurt zu Äußerungen über die seelischen Vorgänge bei seinen Stotteranfällen zu bringen (Bist du bange vorm Sprechen? Wie kam das eben bei dir? usw.), blieben, wie in Kurts Alter kaum anders zu erwarten, ohne Ergebnis; sie wurden wegen der Gefahren, welche die Selbstbetrachtung für derartige Menschen birgt, mit gebührender Vorsicht angestellt.

3. 3. 1928. Kurt fehlt seit dem 29. 2. wegen Erkältung.

Äußerungen des Klassenlehrers über den Fall: „Kurts Sprache hatte sich seit Anfang Dezember sehr verschlechtert, sodaß ich den Eltern Mitte Januar schon aus diesem Grunde abriet, Kurt in die Aufnahmeprüfung für die höhere Schule zu schicken. Die Mutter hat es dennoch getan. Der von unserer Schule in den Prüfungsausschuß entsandte Kollege empfahl allen an der Prüfung beteiligten Herren, Geduld und Rücksicht mit Kurt zu üben; — nicht etwa, um das Leiden als mildernden Umstand bei schlechten Leistungen in Betracht zu ziehen, sondern um den Knaben während der Prüfung möglichst unbefangen zu erhalten und so zu verhüten, daß er und seine Eltern für den ungünstigen Ausfall, welchen ich von vornherein erwarten mußte, nur das Sprachleiden verantwortlich machen könnten. — Kurt hat auch nach der Prüfung geäußert (der Mutter gegenüber), daß er nicht aufgeregt gewesen sei, und daß man mit seinem Sprechen viel Geduld gehabt habe. —

Die besondere Behandlung, welche Kurt seit Mitte Februar in den Rechenstunden zuteil geworden ist, hat nach meiner Meinung unzweifelhaft allgemein günstig gewirkt. Auch in meinen Unterrichtsstunden ist Besserung deutlich zu spüren. Kurts Mut und Sprechfreude haben sich gehoben. Zahl, Hartnäckigkeit und Schwere der Stotteranfälle haben sich gemindert. Auch wenn er wieder stockt, ist es leichter, seine Rede in Fluß zu bringen."

Von dem geschlossenen Näseln (Rhinolalia clausa) hört ein scharfes Ohr nur gelegentlich noch schwache Spuren. Es ist belanglos.

Rückblick.

Eine derart eindringliche Beschäftigung mit einem einzigen Kinde, wie sie in den vorangegangenen Schultagebuchblättern geschildert wird, ist in der Sprachheilschule nur vorübergehend möglich. Nur ein besonderer Fall, wie er hier durch die ungewöhnliche Verschlechterung der Sprache gegeben war, rechtfertigt so zeitraubende Bemühungen um ein und dasselbe Kind. Sonst muß die zur Einzelbehandlung verfügbare Zeit reihum allen Gliedern der Klasse gewidmet werden. Der Lehrer kann auch nicht immer einen so beträchtlichen Teil der

Unterrichtsstunde zur Einzelbehandlung verwenden; der Stoff und seine Bewältigung erfordern ebenfalls ein volles Maß an Zeit. Eine Ausnahme bildet es auch, wenn der Fachlehrer sich einem Einzelfalle so gründlich hingibt. Das Fach als solches muß zunächst Gelegenheit dazu bieten (hier der Rechenunterricht); in der Geschichts- oder Naturlehrestunde z. B. ist sie kaum vorhanden. Außerdem müssen Fach- und Klassenlehrer in gutem Einvernehmen handeln.

Während der Zeit, über die sich diese besondere Einwirkung des Verfassers auf Kurt erstreckte, hat der Klassenlehrer auf Einzelbehandlung des Knaben verzichtet. An den Übungen, welche er gemeinsam mit der ganzen Klasse abhielt, hat Kurt freilich teilgenommen. Aber aus der Darstellung des Verlaufs geht doch wohl eindeutig hervor, welchen Anteil man der Einwirkung des Verfassers zuschreiben darf.

Einige Angaben zum Stammbaum (S. 222) verdankt der Verfasser dem Klassenlehrer; im übrigen bringt er Eigenes. —

Die zur Anwendung gekommenen Verfahrensweisen seien hier zusammengestellt.

Am Lehrer ist eine zwiefache Einstellung zu beobachten. Er nimmt zu Zeiten den sprachlichen Befund möglichst genau auf und versucht dabei, die von ihm ausgehenden Wirkungen aufs geringste herabzusetzen; er wird zum regungslosen Schreibapparat, der ein ungestörtes Bild aufnehmen will. Meistens setzt er aber alle Kraft und Aufmerksamkeit an die Beeinflussung des Kindes und kann dann schlecht Aufzeichnungen machen. Wünschenswert, aber selten ausführbar ist in solchen Augenblicken die Nachschrift durch einen nicht unmittelbar beteiligten zweiten Lehrer.

Heilbehandlung und Beobachtung vollzogen sich in folgenden Gruppenformen:

a) Der Knabe macht als Glied einer Gruppe die gemeinsamen „Übungen" mit.
b) Er wird durch den Lehrer einzeln behandelt.
c) Der Knabe wird im Beisein des Lehrers seiner eigenen Klasse gegenübergestellt und muß zu ihr sprechen.
d) Der Knabe wird im Beisein des Verfassers seinem Klassenlehrer gegenübergestellt und muß mit ihm sprechen.
e) Der Knabe wird im Beisein des Lehrers einer fremden Klasse gegenübergestellt und muß zu ihr sprechen.
f) Der Knabe spricht ohne vermittelnde Einwirkung des Lehrers zu Mitschülern.
g) Er spricht allein zu anderen Lehrern.
h) Er spricht im Elternhause in Gegenwart des Verfassers.

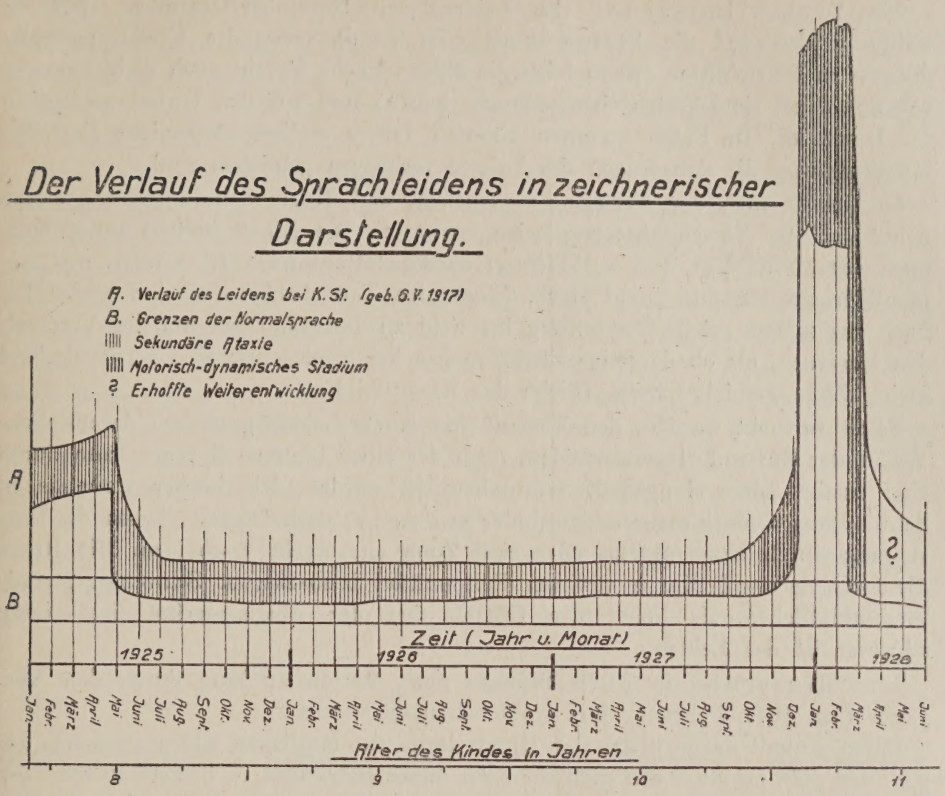
Als Form der Heilbehandlung wurde Kurt gegenüber eine von der Erzeugung vollen Sprachklanges ausgehende, psychologisch gerichtete „Übungsbehandlung" bevorzugt. Sie schlug folgende Wege ein:

1. a) Die Klinger (m, n, l) werden je mit einem Atem so lange, wie es ohne Mühe angeht, gesungen. Tonhöhe anfangs etwa es, später auch höher und tiefer.
   b) Dasselbe mit Klinger + Vokal (im $^3/_4$-Takt; Klinger $^1/_4$, Vokal $^2/_4$).
   c) Eine Reihe solcher Silben in einem Atemzuge („monoton, monodynam, monotemporal").

2. a) Einzelne Vokale mit weichem Stimmeinsatz singen; an- und abschwellen.
   b) Dem gut gebildeten und lang gehaltenen Vokal eine Lautgruppe anfügen und so Wörter sprechen.
3. Sinnlose Silben in einem Atemzuge aneinanderhängen.
4. a) Ein kurzer Satz, in dem keine Konsonantenhäufungen vorkommen, wird silbenweise gelesen; auf jede Silbe wird ein Atemzug verwendet; Tonhöhe und Tonstärke bleiben gleich. (Stufe I.)
   b) Derselbe Satz wird „monoton, monodynam, monotemporal" in einem Atem gesprochen. (Stufe II.)
   c) Er wird in natürlicher Sprechweise unter Hervorhebung des melodischen und rhythmischen Elementes wiederholt; d. h. also in Annäherung an das künstlerische Sprechen. (Stufe III.)
   d) Dasselbe geschieht mit einer Folge von Sätzen, mit kleinen Lesestücken.
5. a) Im Anschluß an solche Sätze beantwortet der Schüler Fragen des Lehrers; entweder wird nach Stufe II (siehe 4b) oder nach Stufe III gesprochen (vom Lehrer sowohl wie vom Schüler).
   b) Der Schüler richtet derartige Fragen an sich selber und beantwortet sie, oder er fragt die Klasse und ruft Mitschüler zum Antworten auf.
6. Bildbetrachtung; entweder freies Erzählen oder Fragen und Antworten.
7. Ganz freies Gespräch.
8. Ausgang von der Flüstersprache.
9. Ausgang vom Singen (nicht nur einzelner Laute und Silben, wie unter Punkt 1, 2, 3 und 4, sondern auch einiger Liedzeilen).
10. Ausgang vom „Mitsprechen".

Daß noch andere „Übungen" in Frage kommen können, ist dem Verfasser bekannt; jedoch tun es die Übungen an sich nicht. Sie sind nur Mittel im Dienste einer ermunternden, aufrüttelnden und zugleich beruhigenden, Selbstvertrauen erweckenden seelischen Beeinflussung des Stotternden. In den Aufzeichnungen fehlt ein Niederschlag dieser unablässig während der Schulstunden vom Lehrer ausgehenden Wirkungen, die auf dem Wege über Blicke, Mienen, Gebärden, kurze Zurufe in allen möglichen Schattierungen vom freundlichen Werben um Zuversicht und geduldigen Zureden bis zum schroffen Anherrschen und Schelten verlaufen können. Diese Behandlungsweise beabsichtigt, das Seelische im Stotternden zu treffen, und ist sich des Hineinspielens von Fremd- und Selbstsuggestion durchaus bewußt.

Ein Rückblick auf den Verlauf des geschilderten Falles ergibt: Die Ursprünge von Kurts Stotterleiden sind nicht klar aufzuweisen. Vererbte Dispositionen könnten eine Rolle spielen, wenn man die Berichte der beiden Großmütter (s. S. 222) so deutet, daß man die gemeldeten sprachlichen Störungserscheinungen bei den Eltern für beginnendes Stottern (sekundäre Ataxie nach Hoepfner) hält. Außerdem spricht dafür das Auftreten des Stotterns bei dem jüngsten Bruder; denn wenn bei diesem auch die Nachahmung oder die Ansteckung durch Kurt mitgewirkt haben sollte, so ist doch gleichartige, ererbte Belastung neurotischer Art wahrscheinlich. Auslösende äußere Ursachen werden außer dem Kitzeln nicht genannt. Der Verfasser glaubt, diesem Reiz keine große Bedeutung beimessen zu dürfen. Vermutlich handelt es sich um „Sprachentwicklungsstottern".



Erläuterungen zur Zeichnung.

Die bei der Darstellung befolgten Grundsätze: Je schwerer das Leiden, desto höher liegt der Gürtel. Die Veränderung in der Art des Leidens wird durch einen Wechsel in der Ausfüllung des Gürtels versinnbildlicht. Je größer die Schwankungen an einem Tage, desto breiter der Gürtel.

Diese Darstellung gründet sich nicht auf Zahlenangaben über objektiv (mit Hilfe einer Niederschrift durch Apparate) nachweisbare Kennzeichen der Schwere des Stotterleidens, die man wohl kaum je finden wird, sondern auf den Gesamteindruck des Verfassers von dem Leidenszustande des Knaben.

K. kommt mit klonischem Stottern Mitte April 1925 in die Sprachheilschule (sekundäre Ataxie nach Hoepfner, versinnbildlicht durch zarte Strichelung im Gürtel). Das Leiden mindert sich sofort. Die Sprache verharrt $2^1/_2$ Jahre lang in einem Zustande, der die Grenzen der Normalsprache nur wenig überschreitet; sie ist zuzeiten einwandfrei. Von September bis Dezember 1927 vollzieht sich der Übergang in das tonische Stottern (motorisch-dynamisches Stadium Hoepfners; die veränderte Art des Leidens wird durch starke Schraffen ausgedrückt). Besonders starke Wirkung übt der Unfall im Dezember aus. Es zeigen sich größere Schwankungen hinsichtlich der Zahl und Schwere der Störungsanfälle; daher ist der Gürtel breiter gezeichnet. Durch die Behandlung wird seit Mitte Februar in der Schule zeitweise eine normale Sprache erreicht; aber die Schwankungen sind noch sehr beträchtlich. Die erhoffte Weiterentwicklung ist, mit einem Fragezeichen versehen, hinzugefügt.

Die Verschlimmerung des Leidens seit November/Dezember 1927 ist wahrscheinlich auf die Prüfungsangst oder damit verwandte Erwartungsspannungen zurückzuführen (wenngleich die Eltern solche Furcht auch nicht bemerkt haben wollen; sie könnten sich getäuscht haben) und auf den Unfall zu Beginn des Dezember. In Frage kommen könnten ferner seelisch-körperliche Entwicklungsvorgänge, die den Augen der Lehrer verborgen geblieben sind.

Es könnte auch der Argwohn auftauchen, daß Kurts Schulumgebung einige Schuld an der Verschlechterung beizumessen sei. Die Klasse besteht außer Kurt noch aus 10 Knaben und 7 Mädchen; davon stottern noch 10 Kinder, und namentlich ein Mädchen recht stark. Eindeutige Tatsachenbeweise sind weder für noch gegen eine solche Vermutung ins Feld zu führen. Doch hat der Verfasser den Eindruck, als ob derartige Einflüsse gar keine oder nur eine verschwindend kleine Rolle gespielt hätten. (Siehe das Klassenbild.)

Es ist versucht worden, den Verlauf von Kurts Leiden graphisch darzustellen: Weder der Zustand einer normalen, noch der einer kranken Sprache kann durch eine einzige Linie sinngemäß veranschaulicht werden. Die immer vorhandenen Schwankungen einer mehr oder minder großen „Fehlerhaftigkeit" lassen die Darstellung durch einen Gürtel oder eine Zone angebracht erscheinen. Die Breite dieses Gürtels soll die in gewissen Zeitpunkten beobachteten Schwankungsgrade versinnbildlichen. Je höher der Gürtel über der Abszissenachse liegt, desto schwerer ist das Leiden.

Eine Besserung in Kurts Sprache nach der Behandlung durch den Verfasser (seit Mitte Februar) darf wohl behauptet werden.

Einen Anhalt dafür bietet der Hundertsatz von lautlichen Störungserscheinungen, den man erhält, wenn man die Zahl dieser Störungen in Beziehung setzt zur Zahl der gesprochenen Silben. (Siehe die entsprechenden Tagebuchberichte.)

13. 12. 1927. Gespräch	(S. 224 f.):	Auf	148	Silben	29	Störungen = 20 %
Lesen	(S. 225) :	„	564	„	55	„ = 10 %
nach der Sonderbehandlung						
Lesen a) wiederholt	(S. 225 f.):	„	161	„	4	„ = 2,5 %
b) neu	(S. 225) :	„	180	„	2	„ = 1,1 %
17. 2. 1928. Lesen (Rechenbuch)						
	(S. 226 f.):	„	466	„	31	„ = 6,7 %
nach der Sonderbehandlung						
Bildbesprechung	(S. 228) :	„	227	„	8	„ = 3,5 %
20. 2. 1928. Freier Bericht						
	(S. 229) :	„	146	„	0	„ = 0 %
24. 2. 1928. Bildbesprechung						
	(S. 230) :	„	201	„	2	„ = 1 %

Man sieht unmittelbare Nachwirkungen der Behandlung am 13. 12. 1927 und am 17. 2. 1928, erkennt aber auch, daß die vereinzelte Bemühung vom 17. 12. 1927 keine Dauerfrüchte getragen hat.

Im übrigen darf auf eine solche Statistik kein großer Wert gelegt werden. Viel wichtiger als die Anzahl ist die Schwere der Störungen. Diese drückt sich u. a. in der Dauer, der Gewalt der Pressung, den Nebentönen, den Mitbewegungen, dem Gemütszustande aus. Gibt es doch Stotterer, die mit „Wortumgehung", Flick-

wörtern oder Redepausen arbeiten und so kaum Lautstörungen, wohl aber Ausdrucksfehler aufweisen, welche einen Zerfall der inneren Sprache als Kennzeichen eines weit schwerern Leidens bekunden.

Kurts Sprache ist noch durchaus nicht einwandfrei. Die täglichen Schwankungen im Anstoßen sind beträchtlich.

Eine Voraussage ist schwer. Der Knabe ist so suggestibel, daß er auf die ihm gebotenen Hilfen leicht eingeht. Aber man wünschte ihm mehr Willens- und Gemütsfestigkeit, wie sie zur Überwindung von Störungen im seelischen und sprachlichen Geschehen erforderlich ist. Er arbeitet nicht an sich selber mit. Man darf daher nicht erwarten, daß der jetzt gewonnene, verhältnismäßig günstige Stand seiner äußeren Sprache ohne weiteres dauernd bleibt oder bald in den Zustand einer als ‚geheilt' zu bewertenden Sprache übergeht. Kurt wird noch längere Zeit der Führung des Sprachheillehrers bedürfen. Das Nachlassen Kurts in seinen Schulleistungen, die (in den hier wiedergegebenen mündlichen Äußerungen überall zutagetretende) Ungenauigkeit im geistigen Erfassen eines sprachlich darzustellenden Sachverhalts, die vielen grammatischen Fehler, ferner sein häufiges Verrechnen legen Zeugnis ab für eine erhebliche Denk-, Aufmerksamkeits- und Gedächtnisschwäche, die gewiß in wechselweisem Zusammenhange mit seinem Sprachgebrechen steht und vor allzu großen Hoffnungen auf schnelle Beseitigung der Reste des Übels warnt.

* *

Psychologische Fragen des mathematischen Unterrichts.

Von Ewald Fettweis.

Es sind nun 15 Jahre her, seitdem in den Abhandlungen über den mathematischen Unterricht in Deutschland, veranlaßt durch die internationale mathematische Unterrichtskommission, herausgegeben von Felix Klein, das didaktisch wertvolle Buch von Katz erschien „Psychologie und mathematischer Unterricht". Seitdem hat die Psychologie eine große Anzahl von Problemen der Didaktik des mathematischen Unterrichts mit Erfolg in Angriff genommen. Es handelt sich dabei aber fast ausschließlich um die Methodik des Volksschulrechnens, ich habe die fraglichen Arbeiten in meiner in der Friedrich Schneiderschen Sammlung bei Ferdinand Schöningh, Paderborn 1928 erscheinenden Rechenmethodik zu verwerten gesucht. Die Methodik der Unterrichtsfächer der höheren Schule scheint von der psychologischen Forschung noch nahezu gar nicht beachtet zu werden, und doch wäre es unbedingt nötig, daß dies endlich gründlich geschähe, und zwar nicht nur für die Mathematik, sondern für alle Fächer der höheren Schule. Dann würde die Spannung beseitigt, die bezüglich der Forderungen der höheren Schule schon seit vielen Jahrzehnten besteht zwischen Schülern und Elternhaus einerseits und der Schule und ihren Vertretern anderseits, und die sich darin äußert, daß m. E. wohl 60% aller Schüler(innen), welche die höhere Schule bis zum Abitur durchmachen, die Forderungen der Schule nur erfüllen unter Krämpfen, d. h. zum Beispiel durch Nachhilfestunden, durch Überanstrengung der Nerven, mit Hilfe von Unehrlichkeiten und unter Auffassung von Lücken in gewissen Fächern, um dadurch die Mehr-

leistungen in anderen Fächern zu kompensieren. Es sollen hier psychologische Fragen bezüglich des mathematischen Unterrichts der höheren Schulen aufgeworfen werden, die wenigstens zum Teil m. E. ebenso gut als Themen zu Doktorarbeiten herangezogen werden könnten, wie dies mit gewissen Fragen des Rechenunterrichts der Volksschule in den letzten Jahren geschehen ist.[1]

Ich meine in der Hauptsache Fragen nach der falschen oder nach der richtigen Methode, Fragen nach etwaiger Verfrühung eines Stoffs oder einer Methode und nach dem richtigen Zeitpunkt des Einsetzens damit, Fragen nach dem richtigen Maß der Steigerung der Komplikationen in den theoretischen Entwicklungen und in den Aufgaben und nach der Höhe der erlaubten Komplikationen für jedes Alter von Quarta bis Oberprima, ferner nach der Art, wie der Schüler in jedem Alter denn tatsächlich die mathematischen Dinge auffaßt und mathematische Schlüsse zieht, weiter nach dem Einfluß des speziell mathematischen Schließens auf die Entwicklung der sonstigen allgemeinen Denkweise des Schülers; schließlich meine ich auch die endgültige Entscheidung über die immer wiederkehrende Behauptung von dem angeblichen Unterschied der mathematischen Veranlagung bei Knaben und Mädchen, damit gegebenfalls endlich die geeigneten Methoden und Ziele für beide Schularten festgelegt werden können und auch mit der noch weit verbreiteten Überheblichkeit der Knabenschullehrer gegenüber der Mädchenschulmathematik Schluß gemacht werden kann.

Einige der Fragen sollen hier mehr ins einzelne gehend ausgeführt werden.

Da ist z. B. die Streitfrage um die beste Methode des einführenden geometrischen Unterrichts. Vor einigen Jahrzehnten wurde unter dem Einfluß von Felix Klein und Walter Lietzmann die Forderung aufgestellt, beim einführenden geometrischen Unterricht der Unterstufe die deduktive Methode aufzugeben und eine empirische an die Stelle zu setzen. Angeblich ist diese Forderung jetzt überall erfüllt. Ich muß das allerdings bezweifeln, wenn ich an gewisse 1927 von Philologen geschriebene Rechenbücher für höhere Schulen denke, in denen von den didaktischen Fortschritten, die der Rechenunterricht in den letzten 20 Jahren unter dem Einfluß der neueren Psychologie gemacht hat, auch nicht das Allergeringste zu merken ist. Oder sollte es doch um die Geometrie besser stehen? Bei der fraglichen Reform geht man nun vielfach so vor, daß man vor den eigentlichen euklidischen Lehrgang einen Lehrgang schiebt, in dem die Erkenntnisse, die nachher im euklidischen Lehrgang nochmals theoretisch nachgewiesen werden, durch Zeichnen, Messen, Probieren, Papierfalten usw. gewonnen werden. Ist das denn richtig? Ist der Tertianer wirklich schon so reif, daß er geistigen Gewinn daraus schöpfen kann, wenn ihm in der Tertia dieselben Kenntnisse, die er in Quinta und Quarta empirisch gewann, noch einmal theoretisch deduziert werden? Das setzt doch schon das Interesse und Verständnis für die deduktive Methode voraus, das ihm erst beigebracht werden soll. Und ist das Bewußtsein, die Erkenntnis schon zu besitzen, die ihm nun noch einmal euklidisch deduziert werden soll, nicht viel mehr geeignet, seine Aufmerksamkeit abzulenken, als seine Aufmerksamkeit mehr auf die Methode zu konzentrieren? Andere wieder bauen den unter-

[1] Die einzige mir bekannte Universitätsdissertation, welche die Mathematik der höheren Schule berücksichtigt, stammt aus Wien und wurde von Dr. von Baravalle geschrieben 1921.

sten Teil des Lehrganges empirisch auf, etwa bis zur Kongruenz und Symmetrie und entwickeln von da aus euklidisch weiter, als ob das empirische Verfahren beim Unterbau irgend etwas zum inneren Verständnis der nun fast ganz unvermittelt folgenden euklidischen Weiterentwicklung beitragen könnte. Ist nicht einzig richtig eine Methode, die, empirisch beginnend, die Schüler allmählich das Bedürfnis einer anderen Beweisart empfinden läßt, und zwar derart, daß zu bestimmter Zeit empirisch und exakt bewiesene Erkenntnisse noch nebeneinander stehen, wenn nur der Lehrer auf den Zeitpunkt achtet, zu dem die Schüler den Wertunterschied der Methoden erkennen, und dementsprechend sein Verhalten einrichtet? Der Unterricht auf der Unterstufe geht ferner fast immer, wie scheint, von der Betrachtung einfacher geometrischer Körper aus Holz oder Draht aus. Ist das denn richtig? Ist es nicht psychologisch viel richtiger, auf breitester Basis von der Umgebung des Kindes in Natur und Kultur auszugehen, von seinem Körper von der Mörtellinie in der Mauer, von der Schnur, vom Ast am Baum, von allen möglichen Drehungen, von der Wand, von der Fensterscheibe und den Kanten, vom Ziegelstein usw., aber nicht schon mit Hilfe von gelehrten Apparaten wie Theodolithen u. dergl.? Und sollte man nicht endlich dazu übergehen, auch den tatsächlichen Aufbau des Lehrgangs mit dem dem Kind überall begegnenden Rechteck zu beginnen? Der Übergang zum Dreieck läßt sich auf ganz organische Weise bewerkstelligen (vgl. meine Anleitung zum Unterricht in der Raumlehre, Paderborn 1917). Weiter, gibt es nicht vielleicht neben der euklidischen und der empirischen Methode noch eine dritte für den geometrischen Unterricht der Unter- und Mittelstufe mögliche Methode, die sogar unbedingt Berücksichtigung verlangt? Wenn man nämlich die Kenntnisse der Naturvölker studiert, z. B. der Polynesier, Westafrikaner und Indianer, so gewinnt man den Eindruck, als wäre diesen Völkern eine große Zahl von intuitiven geometrischen Erkenntnissen wenigstens ursprünglich eigen gewesen. Ein früher amerikanischer Reisender beschreibt z. B. Vermessungsmethoden der Schoschonenindianer in Nordamerika, die mit zu den höchsten geometrischen Erkenntnissen der römischen Agrimensoren gehören und die wir in unseren höheren Schulen auf Grund euklidisch bewiesener Lehrsätze den Schülern als praktische Geometrie vorzuführen pflegen. Ferner, — bei geometrischen Entwicklungen in unseren Volkshochschulen kann es einem passieren, daß intelligente einfache Praktiker, die volles Verständnis für die deduktive Methode zeigen, einem bei Kapiteln, die wir seit vielen Jahrzehnten gewöhnt sind, unseren Schülern deduktiv zu entwickeln, z. B. in der Ähnlichkeitslehre oder bei der Lehre von den Maxima und Mimina, freundlich lächelnd erklären, dies und jenes, das sei doch selbstverständlich. Ich frage also, gibt es nicht eine ziemlich weitgehende Befähigung zur intuitiven Erkenntnis geometrischer Tatsachen, die bei uns, wie so vieles andere, infolge der Kulturentwicklung am Verkümmern ist, die wir durch unsere Schulmethoden, seien sie nun empirisch oder deduktiv, noch immer mehr zum Verkümmern bringen, die aber tatsächlich wieder zum Leben geweckt werden könnte? Und wenn ja, ist es dann nicht unsere Pflicht, in der Schule nach einer Methode zu arbeiten, durch die diese intuitive Befähigung in möglichst weitgehendem Maße geweckt wird, weil wir doch Menschen erziehen wollen, die alle ihre günstigen Anlagen möglichst hoch entwickelt haben? Aber wie

müßte diese Methode aufgebaut werden? — Noch schwerwiegendere Bedenken als bezüglich des Einführungsunterrichts in die Geometrie lassen sich bezüglich des grundlegenden Unterrichts der Algebra erheben. Ist dieser Unterricht mit all seinen Abstraktionen überhaupt in der Tertia an der richtigen Stelle? Liegt nicht vom rein psychologischen Standpunkt aus gesehen eine ungeheuerliche Verfrühung vor oder wenigstens eine gänzlich unangebrachte Zusammendrängung von Einzelabstraktionen, die tatsächlich, wenn sie geistiges Eigentum der Schüler werden sollen, über einen viel längeren Zeitraum verteilt werden müssen? Man frage doch einmal junge Hochschulstudenten (nicht Mathematiker) nach der Begründung für die Multiplikations- und Divisionsgesetze der Bruchrechnung. Man kann etwas erleben, selbst wenn man sich auf positive ganze Zahlen beschränkt. Und erst die Gesetze über das Rechnen mit negativen Zahlen! Liegt das ganze Unglück nicht daran, daß Tertianer noch gar nicht in ihrem Denken so weit gereift sind, um auf Grund der einmal oder mehrmals vorgeführten wirklich geistreichen Begründungen, die jetzt in den Methodikbüchern sich finden, die Sache zu apperzipieren? Was infolgedessen übrig bleibt, ist ein mehr oder weniger eingeübter Mechanismus. Aber ist ein derartiges Verfahren denn für die geistige Ausbildung wertvoller, als wenn einer hingeht, den Schülern sagt, wenn man so und so rechnet, dann kommt man zu praktisch verwertbaren richtigen Resultaten, dies dann an einigen Beispielen nachweist und darauf übt? Wirklich, wenn man Gelegenheit gehabt hat, die Ergebnisse des heutigen Anfangsunterrichts in Algebra an geistig geweckten (männlichen) Hochschulstudenten, die ihr Abitur in Mathematik mit genügend oder gut bestanden hatten, nachzuprüfen, oder wenn man gesehen hat, wie lebhaft und interessiert Untertertianerinnen im einführenden Physikunterricht sind, wie gezwungen aber trotz aller Bemühungen der Lehrerin oder des Lehrers im einführenden Algebraunterricht, dann bekommt man die größten Bedenken, ob dieser Unterricht am richtigen Platze ist und ob trotz der vorbereitenden Arbeit von Sexta bis Quarta die Methode die richtige ist. —

Professor Gustav Störring von der Universität Bonn unterscheidet drei verschiedene Arten des Gedankenfortschritts in der Mathematik, und zwar Induktion, Deduktion und eine Gedankenentwicklung, die weder induktiv noch deduktiv ist. (Vgl. Störring, Logik, VI. Abschnitt des zweiten Teils, Logik des mathematischen Denkens; Störring, Erkenntnislehre, II. Teil, Abschnitt II 2, Das mathematische Denken vom erkenntnistheoretischen Standpunkt aus.) Gelten die Störringschen Entwicklungen alle für das mathematische Denken in der Schule? Und wenn nicht, sollten die Arten des mathematischen Gedankenfortschritts, die Störring meint, nicht klar und deutlich als Schulmethoden eingeführt werden? Die deduktive Methode meine ich natürlich nicht. Sie ist ja als die eigentliche mathematische Methode im System überall vorhanden. Dagegen meine ich eine Methode, die Störring unter dem Titel „Mathematischer Induktionsschluß auf Grund des Mangels spezieller Voraussetzungen in einer gemachten Beweisführung" anführt und die er an dem Beweis des Satzes von der Affinität zwischen Kreis und Ellipse erörtert. Er sagt, der Beweis werde an der Hand eines Punktepaars geführt, werde dann aber auf unendlich viele Punktepaare mit Recht verallgemeinert, weil keine Unterscheidungsmerkmale dieses speziellen Falles von anderen Fällen hervorgehoben und verwertet worden seien. Manche

Pädagogen sagen, das sei nicht wahr, der Beweis werde geführt am allgemeinen Begriff des Dreiecks, des Ellipsenpunktes, der Parabel usw. Was sie unter dem allgemeinen Begriff verstehen, das sagen sie aber nicht, sie setzen dazu als selbstverständlich voraus, daß dieser „allgemeine Begriff" beim Schüler genau dasselbe ist wie bei ihnen und ferner bei allen Schülern gleich, und so bleiben Unklarheiten, welche von den Schülern ausgekostet werden müssen. Wie liegt denn nun die Sache? Oder besser, welches Verfahren ist der Geistesentwicklung der Schüler angemessen? Ist die Sache etwa so, — das scheint mir — daß beim Beginn neuer, durch eine besondere Figur, das Dreieck, Viereck, Trapez, den Kreis, die Ellipse usw. charakterisierter Kapitel und bei besonders schweren geometrischen Sätzen der Schluß an der speziellen Figur im Sinn Störrings gezogen wird, daß aber, wenn der Schüler schon mehr an das neue Kapitel gewöhnt ist, der Gedanke an die spezielle Figur zurücktritt und im Bewußtsein etwas vorhanden ist, was man wohl als allgemeinen Begriff bezeichnen kann? Aber was ist das genauer besehen im Schülergehirn, und wie entwickelt es sich unter dem Einfluß des geometrischen Unterrichts von Jahrgang zu Jahrgang? Es wäre unbedingt nötig, diese Fragen einmal genauer experimentell zu untersuchen, etwa in dem Sinn, wie Selz seine Denkuntersuchungen angestellt hat (Selz, Über die Gesetze des geordneten Denkverlaufs 1913, Zur Psychologie des produktiven Denkens und des Irrtums 1922). Wie steht es mit der Anwendbarkeit der genannten Störringschen Methode in der Algebra und Arithmetik? Mir persönlich scheint es, als wäre sie sehr geeignet, um dort gewisse geistlose deduktive Methoden, die auf das Denken des Schülers mechanisierend wirken und zugleich entmutigend, weil sie Mausefallenbeweise bilden, durch Methoden des Erschauens zu ersetzen. Aber in welchem Alter kann ich dieses Erschauen von arithmetischen und algebraischen Wesenseigenschaften beim Schüler als möglich voraussetzen? In welchem Alter bin ich sicher, daß ich mich nicht täusche und der Schüler statt des von mir gemeinten Erschauens eines Wesenszusammenhangs nur eine unvollständige Induktion vornimmt? In welcher Klasse kann ich z. B. voraussetzen, daß der Durchschnittsschüler imstande ist, aus der Reihe der natürlichen Zahlen von 1 bis 40, wie Gauß das als Sextaner konnte, das Wesentliche der Summenformel der arithmetischen Reihe als auf der Eigenschaft des ständigen Steigens um die gleiche Größe beruhend, abzuheben?

Die dritte der von Störring angegebenen mathematischen Schlußarten, die weder Induktion noch Deduktion ist, findet sich nach ihm in unseren Schlüssen mit räumlichen Beziehungen, zeitlichen Beziehungen, den Beziehungen größer — kleiner, Intensitätsbeziehungen und den Beziehungen von Grund und Folge. Wie steht es damit in der Schule? Störring findet diese Schlußart z. B. beim Beweis des Satzes: „Von zwei Sehnen eines Kreises ist die dem Mittelpunkt nähere die größere", da so vorgegangen werde:

$$\begin{array}{ll} 1. & \sphericalangle o + \sphericalangle y = 90^0 \\ & \sphericalangle m + \sphericalangle x = 90^0 \\ \hline & \sphericalangle o + \sphericalangle y = \sphericalangle m + \sphericalangle x \\ 2. & \sphericalangle o + \sphericalangle y = \sphericalangle m + \sphericalangle x \\ & \sphericalangle o \quad\quad = \sphericalangle m \\ \hline & \sphericalangle y \quad\quad = \sphericalangle x \end{array}$$

Ich glaube, in der Schule liegt die Sache gerade für das angeführte Beispiel ganz anders. Es schiebt sich infolge der langen Tradition der euklidischen Methode zwischen die beiden Prämissen des ersten Schlusses, die zu einer zusammengefaßt werden, und den Schlußsatz der allgemeine Grundsatz: „Wenn zwei Größen derselben dritten gleich sind, so sind sie untereinander gleich", und zwischen die gleichfalls zu einer Prämisse zusammengefaßten beiden Prämissen des zweiten Schlusses und den Schlußsatz der allgemeine Grundsatz: „Gleiches von Gleichem subtrahiert gibt Gleiches", und so werden die beiden Schlüsse in der Schule zu Deduktionsschlüssen. Ist das nun vielleicht doch auch durch die Geistesentwicklung unserer Jugend psychologisch gerechtfertigt? Oder ist es nicht vielleicht viel wichtiger, den Versuch zu machen, auch den Durchschnittsschüler dahin zu erziehen, daß er das, was nach heutiger Methode von dem Schüler in jedem Einzelfall aus einem allgemeinen Grundsatz herausgeholt wird, als gültig ohne jeden Grundsatz gehört zu haben, ohne weiteres erschaut? Wird er nicht vielleicht durch diese euklidische Methode des Zurückführens auf allgemeine Grundsätze in seinem Denken verdorben, oder ist das Verfahren für ein gewisses Alter doch nötig, um erst auf höherer Stufe von da aus zum „Erkennen als selbstverständlich" übergeführt zu werden? Denn tatsächlich kann man es in der Schule, wenn man versucht, mit „selbstverständlich" zu operieren, auch erleben, daß gerade die Gedankenlosen, um sich das lästige Schließen zu ersparen, bei sehr zweifelhaften Gelegenheiten einem erklären, dies oder das, das sei selbstverständlich. Dagegen könnte man allerdings wieder fragen, warum soll denn in den angegebenen Fällen das „Erkennen als selbstverständlich" in der Schule nicht möglich sein, während es in sehr vielen der anderen angeführten Fälle, z. B. in dem Schluß

$$\begin{aligned} a &> b \\ b &> c \\ a &> c \end{aligned}$$

möglich ist? Ich bin nicht ganz sicher, ob sich nicht beim Schüler auch hier ein allgemeiner Grundsatz dazwischen schiebt. Ich glaube, wenn er vor 2 solche Prämissen gestellt ist, dann denkt er sich ein bestimmtes, konkretes Beispiel, etwa $7 > 5 > 2$, erschaut dann allerdings hieraus $7 > 2$ hebt von dem Beispiel auf Grund einer Induktion in dem oben besprochenen Störringschen Sinn den allgemeinen Grundsatz ab und wendet diesen auf das Beispiel $a > b$, $b > c$, an, so daß wieder eine Deduktion entsteht. Oder ist das nicht so? Dagegen glaube ich, daß bei Schlüssen wie:

Punkt A rechts von Punkt B
Punkt C links von Punkt B

Punkt A rechts von Punkt C

auch in der Schule die von Störring gemeinte dritte mathematische Schlußart vorliegt. —

Auf jeden Fall wäre es für den mathematischen Unterricht von allergrößtem Vorteil, wenn die psychologische Forschung sich bei sämtlichen vom Anfang des Aufsatzes an bis hier aufgeworfenen Problemen der Untersuchung der Frage annähme, was in jedem Einzelfall im Geist des Schülers vorgeht, und welcher methodische Weg für seine Geistesentwicklung der geeignetste ist.

Es ließen sich noch viel mehr derartige Fragen aufwerfen: z. B. wie entwickeln

sich im Geist des Schülers die Begriffe Punkt, Linie, Gerade, Fläche, besonders auch bezüglich der Dimensionenzahl, was geht im Geist des Schülers vor, wenn er an Sätzchen denkt wie: 2 Geraden schneiden sich in einem Punkt, zwischen 2 Punkten ist nur eine Gerade möglich, durch einen Punkt ist zu einer Geraden nur eine Parallele möglich, Parallelen schneiden sich im Unendlichen(!) usw. — Eine psychologisch nicht unbedenkliche Seite hat auch die Anwendung des Permanenzprinzips oder des Prinzips der Funktionsfortsetzung auf der Unter- und Mittelstufe des mathematischen Unterrichts der höheren Schulen. Der Inhalt des Prinzips besteht kurz gesagt in der Forderung, Begriffserweiterungen so einzurichten, daß sich die neuen Begriffe den alten Gesetzen anpassen. Man kann 2 Anwendungsarten des Prinzips unterscheiden. Man kann nämlich entweder mit Hilfe des Prinzips „Gegenstandsbegriffe" erweitern, z. B. den Begriff der Potenz von positiven ganzzahligen Exponenten, die größer als 1 sind, auf die Exponenten, 1, 0, und negative ganzzahlige Exponenten ausdehnen, dann bleibt einem nur noch zu beweisen übrig, daß die neuen Begriffe den alten Operationsngesetzen gehorchen, man kann aber auch die Erweiterungen nicht mit den Gegenstandsbegriffen, sondern mit den Operationsbegriffen beginnen, d. h. gewissen Operationen, die nur unter bestimmten Voraussetzungen einen „Wirklichkeitsinhalt" hatten und daher von der noch im engen Zusammenhang mit der konkreten Welt denkenden Jugend verstanden werden konnten, nach Wegfall dieser Voraussetzungen noch einen Sinn zu geben suchen. Gegen die erste Anwendung des Prinzips ist nichts oder wenig zu sagen, die zweite aber erscheint mir bei Quintanern und Tertianern anfechtbar. Sie geschieht z. B. auf Quinta in folgender Weise. Der Lehrer will klar machen, daß beim Erweitern eines Bruches der Wert sich nicht ändert. Er geht dabei von Scheinbrüchen aus wie $\frac{40}{5}$, $\frac{6}{2}$ und $\frac{12}{3}$ und läßt feststellen

$$\frac{40}{5}=\frac{80}{10}=\frac{120}{15}=\frac{160}{20}=\frac{200}{25}=-\ -\ -$$
$$\frac{6}{2}=\frac{12}{4}=\frac{18}{6}=\frac{24}{8}=-\ -\ -$$
$$\frac{12}{3}=\frac{24}{6}=\frac{36}{9}=-\ -\ -$$

Er erwartet, daß im Lauf der Übung die Schüler auch ohne weiteres Beispiele bringen werden wie

$$\frac{3}{4}=\frac{6}{8}=\frac{9}{12}=-\ -\ -$$

Aber werden es denn nicht nur die Gedankenlosen sein, die das tun, abgesehen vielleicht von einigen Hochbegabten, die aber zu dieser Aussage nicht auf dem Weg des Lehrers kommen, sondern weil sie erschauen, daß wenn anstelle von Vierteln Achtel, also halb so große Stücke treten, die Anzahl dieser Stücke verdoppelt werden muß, damit die Menge dieselbe bleibt? Und auch wenn man Quintanern gegenüber das formale Prinzip aussprechen würde, auf dem die Sache beruht, wäre dann etwas geholfen? Stehen nicht vielmehr Quintaner einem solchen formalen Prinzip naturgemäß noch vollständig verständnislos gegenüber? Und ist es mit Tertianern besser? Werden sie Verständnis haben, wenn man ihnen folgende Überlegung entwickelt: „Wir wissen jetzt, wie ein Bruch mit einer ganzen Zahl multipliziert wird, nun soll festgestellt werden, wie man eine ganze

Zahl mit einem Bruch malnimmt. Jedenfalls muß bei diesem Verfahren das kommutative Gesetz der Multiplikation erhalten bleiben, wenn das gesuchte Rechenrezept Wert haben soll, also muß jedenfalls a. b. = b. a. sein. Daraus aber folgt, daß das gesuchte Rechengesetz so lautet: Eine ganze Zahl wird mit einem Bruch multipliziert, indem man sie mit dem Zähler multipliziert und das Ergebnis durch den Nenner teilt"?! Ich habe gegen diese Verfahren mehrere Bedenken, von denen ich das erste am letzten konkreten Beispiel erörtern will. Muß nicht das beschriebene Vorgehen auf den Schüler wirken wie auf uns eine Gliederung nach verschiedenen logischen Gesichtspunkten? Denn beim Multiplizieren eines Bruches mit einer ganzen Zahl kann der Schüler sich bei allem noch etwas Konkretes vorstellen, beim Multiplizieren einer ganzen Zahl mit einem Bruch aber wird plötzlich alles konkrete, was vorher noch zur Erklärung herangezogen werden konnte, fallen gelassen und durch ein rein formales vollkommen inhaltleeres Prinzip ersetzt. Kann auf diese Weise im Geist der Schüler das entstehen, was man eine Gestalt im Sinn der neueren Psychologie nennt? Wird nicht beim Nebeneinanderrücken von so grundverschiedenen Erklärungsprinzipien das ganze Behalten des Schülers auf rein mechanische Gedächtnisassoziationen gestellt?

Und nun zum zweiten Einwand, der allgemeingültig ist. Ich denke doch, einem jungen Pferd, auch wenn es später zum Rennpferd bestimmt ist, spannt man nicht zu früh schon künstliche Hürden zum Überspringen auf, man läßt es vielmehr zunächst längere Zeit auf dem natürlichen Erdboden, dem seine Glieder ja von Natur angepaßt sind, sich austoben. Ganz ähnlich ist es mit den Schülern der Unter- und Mittelstufe höherer Schulen, wie mir scheint. Oder haben sie nicht wirklich zunächst genug zu tun, wenn sie an mehr konkret gefaßten wissenschaftlichen Objekten diejenigen Denkgesetze üben, welche ihnen die Natur mitgab, also das Gesetz der Identität, das Gesetz des Widerspruchs, das Gesetz des ausgeschlossenen Dritten und das Gesetz vom Grunde? Ist es nicht vielleicht sogar schädlich, wenn ihnen in dem fraglichen Alter zu den naturgegebenen Denkgesetzen noch rein formale Normen aufgedrängt werden, die ganz ohne den Inhalt sind, den die anderen Denkgesetze doch immer wieder von der konkreten Wirklichkeit aus erhalten können? Kurz, ist die natürliche Denkbasis, auf der Quintaner und Tertianer stehen, nicht noch viel zu schmal, um ohne Schaden ein rein formales Prinzip tragen zu können? Gerade noch sollen sie an inhaltvolles Denken gewöhnt werden, da kommt man ihnen mit einem Prinzip, das ihnen auf der Denkstufe, auf der sie sich befinden, hohl und leer erscheinen muß. Und das scheint mir immer der Fall zu sein, wenn man vom Prinzip die Anwendung so macht, daß man damit bei Quintanern und Tertianern Operationen erweitert. Auch wenn man z. B. das Multiplizieren einer natürlichen Zahl mit einer negativen durch folgende Reihe definiert: $3 \cdot 6 = 18$, $3 \cdot 5 = 15$ (1 weniger im Multiplikator, 3 weniger im Produkt), $3 \cdot 4 = 12$, $3 \cdot 3 = 9$, $3 \cdot 2 = 6$, $3 \cdot 1 = 3$ (auch von hier ab immer 1 weniger im Multiplikator, 3 weniger im Produkt), $3 \cdot 0 = 0$, $3 \cdot (-1) = -3$, $3 \cdot (-2) = -6$ usf., erscheint mir die Sache ganz genau ebenso anfechtbar wie bei den früheren Beispielen, weil auf der linken Seite der Gleichungen von „$3 \cdot 1 = 3$" an gar kein selbständiger Inhalt ist, die Operation vielmehr definiert wird durch ihr Ergebnis? Daß es auf der Oberstufe der höheren Schulen anders ist, erscheint mir selbstverständlich. — Ein sehr großes

Verdienst um den mathematischen Unterricht der höheren Schulen würde sich die psychologische Forderung erwerben, wenn sie einmal den Quellen der Schülerfehler in Algebra und Geometrie nachginge. Sicher würde dadurch sowohl die Methode wie auch die disziplinarische Einstellung gegenüber den Schülerfehlern stark geändert werden. Aber wo ist die Grenze zwischen den Fehlern, die auf reine Gedankenlosigkeit zurückzuführen sind, zwischen den Fehlern, die auf elementare Konstellation, Assoziationen und Perseverationen zurückgehen, zwischen den Fehlern, die mehr denkpsychologisch zu erklären sind, etwa als durch irgendwelche Unklarheiten und Aufmerksamkeitsablenkungen hervorgerufene Aufgabenverwechslungen und Teilwirksamkeiten der Aufgabe oder als durch ungenügende Unterscheidung ähnlicher Worte und unscharfe Abgrenzung der Wortbedeutungen verursacht und zwischen den Fehlern, die durch unangebrachte Häufung der Komplikationen entstehen? Welchen Einfluß haben körperliche Zustände, welchen Einfluß Gemütserregungen gerade auf die Entstehung mathematischer Fehler? Wenn eine Schülerin z. B. in der Klassenarbeit schreibt $x^{\frac{1}{5}} \cdot x^{\frac{4}{5}} = x^{\frac{4}{25}}$ woran liegt das? Gedankenlosigkeit ist die bequemste und zugleich gedankenloseste Erklärung. Faulheit, die nicht genügend dafür gesorgt hat, daß die Vorstellung der Multiplikation von Potenzen mit gleicher Basis stark genug mit der Vorstellung des Addierenmüssens der Exponenten assoziiert wurde, ist auch noch eine sehr bequeme Erklärung. Kann der Fehler nicht auch daran liegen, daß infolge der durch die Klassenarbeit hervorgerufenen Gemütserregung aus dem Bewußtsein der Aufgabe, Potenzen mit gleichen Basen multiplizieren zu müssen durch Addition der Exponenten, die Teilbestimmung des Addierenmüssens der Exponenten ausfiel und nur noch die nun auf alles übergreifende Bestimmung des Multiplizierenmüssens übrig blieb? Oder liegt der Fehler daran, daß für das fragliche Alter und die fragliche Veranlagung die Anzahl der in der Aufgabe zusammengedrängten Komplikationen schon zu hoch ist? Denn was steckt nicht alles schon darin! Buchstabenrechnung, Brüche, negative Zahlen, Potenzbedeutung, der Sinn gebrochener Exponenten, der Sinn negativer Exponenten, Multiplikation von Potenzen, gegenseitiges Verrechnenmüssen von positiven und negativen Zahlen usw., sicher eine ganze Menge. Mancher Lehrer bedenkt das gar nicht. — Tatsächlich sind ja, wie Selz in seinen Untersuchungen feststellt, Unbehaglichkeit und Furcht, sich zu blamieren, von starkem Einfluß auf die Klarheit und Unklarheit der Auffassung einer Denkaufgabe und damit auf die Richtigkeit oder Unrichtigkeit der Lösung. Ist das überall genügend berücksichtigt bei den Abiturientenprüfungen? Man kann nicht sagen, der Lehrer braucht ja nur Aufgaben von der gleichen Schwere zu stellen, wie in den Klassenarbeiten und eventuellen mündlichen Klassenprüfungen. Die innere Erregung ist bei der Abiturientenprüfung eine unvergleichlich stärkere als bei den entsprechenden Vorgängen im Lauf des Schuljahrs, schon wegen der ganzen Art, wie sie aufgezogen wird, wegen der verhängnisvollen Folgen des Mißglückens und wegen der in noch ganz anderer Weise als bei einer gewöhnlichen Klassenarbeit verhängnisvollen Folgen, die ein jeder Versuch, sich auf unehrliche Weise zu helfen, hervorruft, falls man dabei ertappt wird. Ich glaube deswegen, daß auch hier sich dem Psychologen ein dankbares und für die Schule verdienstvolles Arbeitsfeld bietet, und zwar für Mathematik deswegen mehr als für andere Fächer, weil, wie mir scheint, kompliziertere abstrakte Gedankengänge durch Aufregungen viel eher gestört werden als konkrete.

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Vergleichende Test-Untersuchungen an kriminellen und nichtkriminellen Jugendlichen.

Die Entwicklungshöhe der Intelligenz bei kriminellen und nichtkriminellen Jugendlichen mit Testmethoden vergleichend festzustellen, war der Zweck einer umfangreichen Untersuchung, deren Ergebnisse vor kurzem von mir veröffentlicht worden sind.[1] — Durch das Entgegenkommen der Direktion der Hamburger Strafanstalten standen 227 Kriminelle (abgekürzt: K) im Alter von 15—21 Jahren im Jugendgefängnis Hahnöfersand zur Verfügung. 201 Nichtkriminelle (abgekürzt: NK) derselben und 52 NK noch höherer Altersstufen — beide Gruppen mit gleichwertiger Vor- und Ausbildung wie die K — konnten aus Fortbildungsschülern und Verbänden ausgewählt werden. Außerdem wurden noch die Leistungen von 24 Prüflingen (abgekürzt: Pg), die das Zeugnis der mittleren Reife besaßen und sich in der beruflichen Ausbildung eines Maschinenbauers befanden, zum Vergleich herangezogen. Prüfungen höherer Altersstufen erfordern von sämtlichen Pg, um ein möglichst einheitlich zu bewertendes Material zu erhalten, in noch höherem Maße die Bereitwilligkeit und eine innere gewissenhafte Mitarbeit als bei niederen Altersstufen, weil diese ohne kritische Stellungnahme — geblendet vom Reize des Neuen und der leichteren seelischen Beeinflussung — die Bearbeitung der gestellten Aufgaben in Angriff nehmen. Die Pg höherer Altersstufen dagegen wollen erst den Zweck der Untersuchungen kennen lernen, ehe sie die Ausführung ihrer Arbeit beginnen; ihre Einstellung, die von vornherein entweder ablehnend oder zustimmend zu einer Prüfung sein kann, wird abhängig von demselben gemacht. Die NK waren ohne weiteres für solche Arbeiten zu interessieren, bei den K dagegen mußten mehrfach die entlegensten Einwendungen erst durch eingehende Besprechung widerlegt werden, ehe das oppositionelle Verhalten dieser Pg beseitigt war. In der oben bezeichneten Abhandlung sind die gemachten Einwendungen und Zustimmungen zu der gesamten Prüfung und zu den einzelnen Aufgaben ausführlich wiedergegeben. Zu diesen Äußerungen wurden die Pg durch die jeder Aufgabe beigegebene Frage: „Geben Sie an, ob Ihnen die Aufgabe leicht oder schwer gefallen ist und weshalb sie Ihnen leicht oder schwer geworden ist", veranlaßt. Es lag zuerst nahe, alle die Arbeiten, die nach den Selbstäußerungen der Pg einem oppositionellen Verhalten entsprungen waren, von der vergleichenden Untersuchung auszuschließen. Da aber die Beurteilung der Arbeiten solcher Pg, die nach ihren Angaben sich zu der ganzen Prüfung negativ verhalten hatten, sogar hochwertige Leistungen erkennen ließen, und die Leistungen derjenigen Pg, die nur einzelnen Aufgaben Bemerkungen beigegeben hatten, aus denen eine negative Einstellung zu der betreffenden Aufgabe entnommen werden konnte, mindestens als genügend zu bezeichnen waren, so wurden auch alle diese Arbeiten berücksichtigt, zumal auch die Durchschnittsergebnisse dadurch keine Beeinträchtigung erlitten. Es durfte daher angenommen werden, daß Bemerkungen dieser Art einem Nichtkönnen entquollen sind, weil dieselben Pg die anderen Aufgaben „mit Interesse gelöst" hinzugefügt hatten, in diesen Arbeiten durch-

[1] O. Wiegmann, Beiträge zur Methodologie der Intelligenzprüfung. Untersuchungen an kriminellen und nichtkriminellen Jugendlichen. Zeitschr. f. angew. Psychol. Bd. 32, Heft 1—3. 1929. S. 1—101.

schnittlich 12 Prozentpunkte mehr als in denen erreichten, welchen nach ihren Angaben eine negative Einstellung zugrunde lag.

Sämtliche Pg wurden mit 8 Tests geprüft.[1] Die Auswahl derselben mußte nach Vorversuchen mit besonderer Sorgfalt erfolgen, da die K die Beantwortung solcher Fragen, die zu ihren Delikten irgendwie in Beziehung gebracht werden konnten, abgelehnt hätten.

In der ersten Aufgabe hatten die Pg an einem in Gedanken vorgestellten rot angestrichenen Würfel von 3 cm Kantenlänge Anzahl und Lage der Gebildteile zu bestimmen, die entstehen, wenn der Würfel in kleinere von je 1 cm Kantenlänge zerschnitten wird. — Die Beziehungen zwischen gegebenen Gliedern von 10 Zahlenreihen mußten von den Pg in einer anderen Aufgabe erkannt werden, um in diesen Reihen die beiden vorangehenden und nachfolgenden Glieder auszufüllen, z. B. — — 8, 16, 32 — —. Der sogenannte „Verstandesfragentest" enthielt zwei Aufgaben, von denen in der ersten aus mehreren in einer Geschichte zerstreuten sinnhaften Determinanten ein durch diese zu begrenzender Sachverhalt abzuheben war; z. B.: Gegenstände, die auf einer Segelfahrt in verschiedenen Städten zu erhalten waren, konnten unter einer bestimmten Bedingung sämtlich nur in einer der angegebenen Ortschaften erstanden werden. Die Angabe derselben war zu begründen. In der zweiten Aufgabe war ein einfacher Tatbestand aus einer verwirrend dargestellten Situation herauszulösen; z. B. Jemand, der für 20 Mark Zigarren kauft, gibt einen falschen Hundertmarkschein in Zahlung. Nachdem der Kaufmann denselben bei seinem Nachbarn eingewechselt hat, erhält der Käufer die Ware und das richtige Geld zurück. Da sich bald die Unechtheit des Scheines herausstellte, ersetzte der Kaufmann dem Nachbarn das Geld. Der Verlust des Kaufmanns war mit einer Begründung zu bestimmen. — In einem Analogietest mußte die zwischen zwei gegebenen Begriffen bestehende Beziehung aufgedeckt und auf einen dritten übertragen werden, um den verlangten vierten Begriff zu finden, damit dieser mit den vorangehenden in ein Satzganzes eingelagert werden konnte; z. B.: So, wie sich der Soldat mit der Waffe verteidigt, so verteidigt sich der Hund mit dem Gebiß. — Die Herstellung sinnvoller Zusammenhänge aus drei gegebenen Worten wurde von den Pg im Dreiworttest verlangt, z. B.: stehengebliebene Uhr — Eisenbahnunglück — Freude; Kind — Spiegel — Enttäuschung; Spiel — Tränen — Freude. — In einer weiteren Aufgabe waren in einem fragmentarisch dargebotenen Text verschiedene Wortarten zu ergänzen und auf einen besonderen Zettel zu schreiben. — Zwei andere Tests[2] sollten die Kritikfähigkeit der Jugendlichen prüfen. In dem einen mußten die in einem zusammenhängenden Text eingelagerten Sinnwidrigkeiten bestimmt und beurteilt werden; in dem andern war eine dauernde kritische Stellungnahme zu der eigenen Arbeit dadurch geboten, daß die falsch verbundenen Sätze einer Geschichte wieder in einen kausalen Zusammenhang zu bringen waren.

Um die Leistungen der K und NK vergleichen zu können, wurden sämtliche

[1] Alle Aufgaben sind mit den dazugehörigen Anweisungen zu entnehmen aus: W. Stern und O. Wiegmann, Methodensammlung zur Intelligenzprüfung von Kindern und Jugendlichen. Leipzig. Barth. 3. Aufl. 1926. S. 496 f.

[2] Die Ergebnisse derselben werden später von A. Behrmann an anderem Ort mitgeteilt werden.

Pg nach dem Alter, der schulischen Vorbildung, dem erreichten Klassenziel und außerdem die aus einer 1. Volksschulklasse entlassenen Pg nach der beruflichen Ausbildung — ob gelernt, ungelernt, noch in der Lehre, Lehrzeit abgebrochen — differenziert. In den Durchschnittsleistungen aller Aufgaben tritt stets dieselbe Regelmäßigkeit hervor: sie besteht darin, daß die Leistungen der K hinter denen der NK zurückbleiben und in beiden Gruppen um so geringer ausfallen, je niedriger die Entlassungsklassen der Pg sind; ferner weisen die gelernten Pg bessere Leistungen als die nicht ausgelernten und ungelernten auf. Die besten Durchschnittsleistungen sind in beiden Gruppen bei den 18—21jährigen festzustellen und zwar ist die Altersstufe 19 daran besonders beteiligt. Folgende Übersicht gibt die Gesamtdurchschnittsleistungen nach Prozentpunkten wieder:

	K 15.—18. Jahr	K 18.—21. Jahr	NK 15.—18. Jahr	NK 18.—21. Jahr	NK über 22 Jahre
Entlassungsklasse I	58	60	65	75	73
„ II	48	43	46	53	52
„ III	28	30	—	—	—

	K 18.—21. Jahr	NK 15.—18. Jahr	NK 18.—21. Jahr	NK über 22 Jahre	NK mit Obersekundareife 18.—20. J.
gelernt	65	—	78	76	—
nicht ausgelernt:					
a) Lehrzeit abgebrochen	62	—	—	—	—
b) Noch in der Lehre	—	68	—	—	83
ungelernt	56	61	67	69	—

Da die Sicherstellung von Ergebnissen aber abhängig ist von der Beurteilung sämtlicher Einzellösungen (in dieser Untersuchung 37650), so muß die Bewertung derselben einheitlich durchgeführt werden. Das ist dadurch geschehen, daß sämtliche Lösungsformen nach ihrem inneren Gehalt untersucht und dann die eindeutig richtigen Lösungen von allen Fehlleistungen getrennt wurden. Eine Differenzierung der richtigen Lösungen war durch die Erkennung der verschiedenen Prinzipien, in denen eine Aufgabe gründen kann, gegeben. Da aber eine verschiedene Bewertung dieser differenzierten richtigen Lösungsformen von der subjektiven Einstellung des Beurteilers abhängig ist, so erhielten, um diesen subjektiven Faktor auszuschalten, alle richtigen Lösungen einer Aufgabe die gleiche Punktzahl. Die Lösungen von zwei Aufgaben: dem Verstandesfragentest „Zigarrenhändler" und dem Dreiworttest konnten bei der Berechnung des Gesamtdurchschnittes nicht herangezogen werden, weil eine eindeutige Bewertung aus den Begründungen der ersten und den oft abstrakten Darstellungen der zweiten Aufgabe nicht immer möglich war. Von den Fehlleistungen ließen dann eine große Anzahl noch eine positive Bewertung zu, wenn das einer Aufgabe zugrunde-

liegende Prinzip erkannt, aber demselben nicht immer gefolgt worden war. Während diese Fehllösungen noch nach verschiedenen Gesichtspunkten geordnet und gleichmäßig beurteilt werden konnten, so war das bei einigen, zumeist sinnlosen Lösungen, nicht mehr möglich; diese Fehlleistungen waren dann nur in typischen Formen wiederzugeben. Da die Bewertungen der Einzellösungen und die ihnen zugrundeliegenden Arbeitsweisen in der oben genannten Abhandlung eine eingehende Darstellung gefunden haben, für die auf das Original verwiesen sei, so sind damit zugleich auch Beiträge zu einer Methodologie der Intelligenzprüfung gegeben worden.

Hamburg. Otto Wiegmann.

*

Schülerauslese, Elternberuf und Begabung der Kinder.

(Eine Altonaer Statistik.)

Der Stadtoberschulrat von Altona, Herr H. L. Köster, veröffentlicht soeben im Amtsblatt der Stadt Altona (9. Jahrgang Nr. 4 u. 5, Jan./Febr.) eine sehr bemerkenswerte Statistik über obiges Thema, die er unter Mitarbeit von Wilhelm Rabe aufgestellt hat. Wir geben hier einige der Hauptziffern nebst den Bemerkungen des Verfassers wieder.

Die Statistik bezieht sich auf den Ostertermin 1928, in welchem 689 von den 1800 Schülern des 4. Volksschuljahres für die Schülerauslese gemeldet, 597 in höhere oder Mittelschulen aufgenommen wurden. Von den Gemeldeten haben also über 90% die Auslese bestanden. „Die Ausleseausschüsse haben demnach eine große Milde walten lassen". Insgesamt haben 33% der Schüler die Volksschule verlassen; 17½% sind auf höhere, 15½% auf Mittelschulen übergegangen.

Höchst ungleich ist der Anteil der Stadtteile an diesen Übergängen. Während in der inneren Stadt, die von ärmeren Schichten bewohnt wird, 72½% der Schüler in der Volksschule verblieben, sinkt diese Ziffer in den wohlhabenden Vororten auf 42%. Es gibt einzelne Volksschulen, bei denen sich die Schülerzahl nach vollzogener Auslese auf ein Fünftel der ursprünglichen Zahl reduzierte.

Die weitere Statistik nimmt nun 2 Rangierungen vor, deren Korrelation untersucht werden soll: es werden einerseits alle Volksschüler des 4. Schuljahres nach ihrer Leistungsfähigkeit, andererseits deren Eltern nach dem Berufsniveau gruppiert. Bei der Schülerrangierung bestand die Schwierigkeit, daß Kinder aus ungefähr 50 Schulen miteinander zu vergleichen waren. Im Vorjahr hatte Köster die Methode benutzt, daß er von den Lehrern innerhalb jeder Klasse Leistungsrangordnungen aufstellen ließ, und nun die Schüler bestimmter Rangplätze zu Gruppen verband. Diesmal ließ K. nun absolute Qualitätswertung vornehmen: die Lehrer hatten die Schüler in eine der 6 Leistungsgruppen: I besser als gut, II einwandfrei gut, III im ganzen gut, IV einwandfrei genügend, V genügend, VI schlechter als genügend einzuordnen. K. ist der Meinung, daß dadurch die Fehlerquelle des verschiedenen Gesamtniveaus der Klassen zwar nicht beseitigt, aber wesentlich verringert sei.

Die elterlichen Berufe wurden in vier Gruppen gebracht: 1. Höhere Berufe (Akademiker, Großkaufleute, Fabrikbesitzer, Oberbeamte). 2. Mittelstand. 3. Werkmeister und gelernte Arbeiter. 4. Ungelernte Arbeiter. Die folgende Tabelle, welche nun die Beziehung der Leistungsgliederung der Schüler zur Berufsgliederung der Eltern zeigt, ist die wichtigste dieser Statistik. Sie gibt an, wie sich die Kinder der verschiedenen Leistungsgruppen innerhalb jeder elterlichen Berufsgruppe prozentual verteilen.

Der Zusammenhang beider Gruppierungen ist also ein ganz offensichtlicher; durchgängig und in hohem Maße finden sich unter den höher zu rangierenden Berufsgruppen größere Prozentsätze von Schülern mit besseren Leistungen. Während unter den Kindern

Leistungsgruppen der Schüler.

Berufsgruppe der Eltern	I besser als gut	II einwandfrei gut	III im ganzen gut	IV einwandfrei genügend	V genügend	VI schlechter als genügend
1. Höhere Berufe	27,6%	35,2%	21,8%	13,5%	1,9%	0%
2. Mittelstand	9%	21,9%	21,8%	23,7%	14,7%	8,9%
3. Gel. Arb. u. Werkm.	5%	11,7%	18,7%	24,2%	26,2%	14,4%
4. Ungelernte Arbeiter	1%	10,4%	15,9%	25,4%	27,3%	20%
5. (Ohne Angabe)	(5,7%)	(1,9%)	(24,8%)	(26,7%)	(22,8%)	(18,1%)
Insgesamt	7,6%	16,6%	19,6%	23,5%	20%	12,7%

der höchsten Berufsgruppe mehr als ein Viertel „besser als gut", keiner unter „genügend" ist, verhalten sich die Ziffern bei den Kindern ungelernter Arbeiter wie 1% zu 20%.

Köster schreibt hierzu:

„Wenn wir im vorigen Jahr sagen konnten, ‚daß die Begabung im allgemeinen doch nicht so abhängig ist von der sozialen Schicht, der das Kind angehört, als man annimmt', so können wir diesen Satz nach den diesjährigen Feststellungen in der Form nicht aufrechterhalten. Selbst wenn man in Betracht zieht, daß Schulleistung und Begabung nicht immer zusammenfallen und daß in den sozial besser gestellten Schichten eine geringere Begabung leichter ausgeglichen werden kann, so daß bessere Leistungen erzielt werden, als nach der Begabung zu erwarten wäre, so sind die Unterschiede in den Leistungen doch zu groß, als daß man diese Unterschiede nur durch die Ausgleichsmöglichkeiten erklären könnte. Aus den diesjährigen Feststellungen muß man den Schluß ziehen, daß doch der Einfluß der Vererbung und der Umgebung sehr stark auch auf die Begabung einwirkt, nicht nur auf die Leistung. Eine schwache Anlage kann offenbar durch günstige Milieueinflüsse stark gefördert werden, während die Entwicklung einer starken Anlage durch die äußeren Verhältnisse allzu stark gehemmt werden kann."

Eine letzte Statistik zeigt, wie die beiden Gruppierungen (die Leistungen und die Berufe) an der Schülerauslese beteiligt sind. Von den Kindern der obersten Berufsgruppe gehen 90% von der Volksschule fort, fast durchweg auf die höhere Schule (nur 6% auf die Mittelschule). Von den Kindern des Mittelstandes geht genau die Hälfte, und zwar diese zu gleichen Teilen, auf höhere und Mittelschulen über. Wesentlich ungünstiger sind die Ziffern bei den Arbeitern: 83% der Kinder gelernter Arbeiter, 94% der Kinder ungelernter Arbeiter bleiben auf der Volksschule. Selbst solche Arbeiterkinder, die den obersten Leistungsgruppen angehören, gelangen nur zu einem kleinen Bruchteil in die weiter führenden Schulen. (Sogar bei Leistungsgruppe I „besser als gut" ist hier die Verteilung die folgende: zur höheren Schule gehen 4, zur Mittelschule gehen 12, in der Volksschule bleiben 7.)

„Die wirtschaftlichen Verhältnisse gestatten es nicht, daß alle Schüler den Weg gehen, auf den sie ihrer Begabung nach Anspruch haben. Auch ihnen muß geholfen werden, und zwar sind die Berufs- und Fachschulen in erster Linie der Ort, wo ihnen Möglichkeiten der Weiterbildung geboten werden müssen."

*

Jahresbericht 1928 des Instituts für Jugendkunde in Bremen.

Aus dem von dem Institutsleiter erstatteten Berichte entnehmen wir die folgenden Mitteilungen:

Wie im Vorjahre, wurde im September und Oktober 1928 ein Vortragszyklus über Psychologie der Gegenwart (Einflüsse bei Entstehen und

Werden der kindlichen Persönlichkeit) mit folgendem Programm veranstaltet: Peters, o. ö. Professor an der Universität Jena: Milieu und Vererbung. Sommer, o. ö. Professor an der Universität Gießen: Familienforschung und Rassenhygiene. Ebbecke, o. ö. Professor an der Universität Bonn: Einfluß der Hormondrüsen auf die körperliche und psychische Entwicklung. Kretschmer, o. ö. Professor an der Universität Marburg: Körperbau und Charakter. Marbe, o. ö. Professor an der Universität Würzburg: Unfallpsychologie und Pädagogik.

Die Vorträge erfreuten sich wieder des außergewöhnlich starken Besuches von durchschnittlich über 400 Zuhörern jeden Abend.

Die wissenschaftliche Bearbeitung der Prüfverfahren zur Auslese der Kinder für eine andere Schule, für einen gehobenen Zug, für eine Arbeitsgemeinschaft usw. ist seit Jahren Hauptarbeitsgebiet des Instituts für Jugendkunde. Mehr und mehr erkennt man, daß außer dem ideellen Gewinn, den Kind und Eltern haben, wenn dieses gleich an die richtige Stelle kommt, auch Unsummen an Geld gespart werden, wenn die richtige Zuweisung zur richtigen Zeit erfolgt. Dies setzt aber Kenntnis und Anwendung der bestmöglichen, nur auf wissenschaftlichem Wege zu gewinnenden Verfahren voraus. Das Institut für Jugendkunde nimmt seit zehn Jahren durch Herausgabe der Beobachtungsbogen, die für jedes für eine höhere Schule oder einen gehobenen Zug gemeldete Kind geführt werden, und durch Bearbeitung der Ausleseverfahren praktischen Anteil an dieser Arbeit (vergl. Zs. f. Päd. Ps. 29. Jahrgang, H. 1 und 2). In Fortführung derselben hat es im vergangenen Jahr im Auftrag und unter Mitwirkung der Schulbehörde eine diesen Zwecken besonders dienende Untersuchung in Angriff genommen. Sämtliche Prüfarbeiten der 1928 in Sexta aufgenommenen Schüler und Schülerinnen wurden durchgearbeitet, die Prüfergebnisse bei jedem einzelnen Kind mit den späteren Bewährungsurteilen der höheren Schule verglichen und neue Gesichtspunkte für Verbesserung des bisherigen Verfahrens gewonnen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung wurden übersichtlich zusammengestellt. Interessenten steht die Untersuchung in Maschinenschrift zur Verfügung. — Über einige Arbeiten des Instituts berichtete der Leiter auf dem 5. Internationalen Psychologenkongreß in Utrecht vom 10. bis 14. September 1928, Comptes rendus publiés par le Comité National (1929), S. 290 f und „Über Sorgfalt und Sorgfaltsdiagnose" in dem Jahrbuch der Charakterologie (hsg. v. Utitz 1929). — Eine Untersuchung „Zur Psychologie der Sextanerarbeit" (abgedruckt in der Festschrift des Alten Gymnasiums in Bremen 1928) wird auf Wunsch, solange Abzüge vorhanden, gegen Einsendung des Portos versandt. — Über die auf Anregung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht in Berlin erfolgte große Testuntersuchung an 47 bremischen Volksschulen wird in nächster Zeit berichtet werden. Die Untersuchung erbrachte neben Einblicken in die kindliche Arbeitsweise und geistige Leistungsfähigkeit des Land- und Stadtkindes u. a. eine Bestätigung dafür, daß eine solche Testprüfung bei der Auslese der Zweifelhaften wertvoll ist. Von praktischer Bedeutung sind auch Feststellungen darüber, wie weit der Test die Begabung, wie weit die Schultüchtigkeit erfaßt und welche anderen Faktoren auf das Prüfergebnis von Einfluß sind.

Die seit acht Jahren im Auftrage der Bremer Großindustrie an Lehrlingen ausgeführten Eignungsprüfungen nahmen im Berichtsjahr einen solchen Umfang an, daß sie in den engen Räumen des Instituts kaum bewältigt werden konn-

ten. Es ließen wieder folgende Werke prüfen: A.-G. „Weser" (Deutsche Schiff- und Maschinenbau A.-G.), Atlas-Werke, Allgemeine Elektrizitäts-Gesellschaft Berlin, Bremer Wollkämmerei, Cordes & Sluiter, Francke-Werke, J. Frerichs & Co., A. Gese, Haagen & Rinau, Hansa-Lloyd-Werke, Koch & Bergfeld, Norddeutsche Waggonfabrik, Osenbrück & Co. (Zusammen 466 Lehrlinge.) Auch der Dentistenverband schickte uns wieder seine Lehrlinge zur Prüfung (16).

Neu hinzu kamen die kaufmännischen Lehrlinge für die Firma Martin Brinkmann (19) und die Lehrlinge, die uns die Schneiderinnung zur Prüfung sandte (37).

Eine wichtige Aufgabe sah das Institut auch in diesem Jahr in Beratung der Eltern, die sich in Schul- und Berufseignungsfragen ihrer Kinder an das Institut wandten. Dem Wunsche von Herrn Direktor Prof. Dr. Maas (Realschule i. W.), zwei Klassen seiner Schule (Tertia und Prima) auf ihre kaufmännischen und technischen Fähigkeiten zu prüfen, wurde gern entsprochen.

Nach wie vor hält es das Institut für unerläßlich, über die geprüften Lehrlinge eine Bewährungskontrolle auszuführen. Denn mit dem Urteil der späteren Praxis steht und fällt der Wert der Prüfung. Wenn nun auch bei einer im vorigen Jahr über die Bewährung zurückgebliebenen Volksschüler angestellten Untersuchung eine Höchstzahl (Berufswährung von 94,5 Prozent der Bestandenen) erreicht wurde, über die in Anbetracht später hinzukommender Momente kaum je hinauszukommen sein wird, so müssen doch die Bewährungskontrollen in vollem Umfange weitergeführt werden, da nur in ständiger Berührung und Zusammenarbeit mit der Praxis die Prüfverfahren auf der Höhe gehalten und nach einigen Seiten hin noch weiter ausgebaut werden können.

Von dem auf psychologischer Grundlage aufgebauten Verzeichnis für die weibliche volksschulentlassene Jugend sind bis jetzt 6400 Stück zur Verteilung gelangt. Das neue Verzeichnis für die werktätige Jugend ist im Druck (Bestellungen bei dem Ortsverein Bremer Buchhändler durch Winters Buchhandlung).

Wie in den vergangenen Jahren, so wurden auch in diesem für interessierte Kreise, Klassen des sozial-pädagogischen Seminars, der Sozialen Frauenschule, der Allgemeinen Frauenschule, Volontäre und Praktikanten der Hansa-Lloyd Werke und einzelne Persönlichkeiten Einführungen und Besichtigungen des Instituts veranstaltet.

*

Heilpädagogisches Archiv, Berlin.

Das Heilpädagogische Archiv, Berlin, Senefelderstr. 6/7, das im Februar 1926 auf Anregung der städtischen Schulverwaltung als Sammelpunkt der heilpädagogischen Studiengemeinschaften gegründet wurde, hat sich die Aufgabe gestellt, die Entwicklung der gesamten Heilpädagogik und aller Sonderschularten bis zur Gegenwart zu verfolgen und in wissenschaftlichen, methodischen, literarischen und statistischen Zeugnissen zu sammeln.

Es enthält eine Bücherei, eine Autoren- und Sachkartei, eine Zeitschriftensammlung, eine Sammlung wichtiger Dokumente über die Entwicklung des Sonderschulwesens, eine Sammlung von Lehr- und Anschauungsmitteln, eine Sammlung von Schüleräußerungen und -arbeiten verschiedener Art, sowie eine Sammlung vollständiger Lehrgänge aus dem Werk- und Arbeitsunterricht sämtlicher Sonderschulen.

Das reichhaltige statistische Material, das während der „Heilpädagogischen Woche" in Berlin 1927 im ehemaligen Herrenhause ausgestellt war, ist dem Heilpädagogischen Archiv einverleibt und weiter ausgebaut worden.

Normale und pathologische Anatomie und Physiologie. Medizinisches.

Biologie, Konstitution, Rasse, Vererbung.

Psychologie, insbes.: Physiol. Psychologie, Psychologie der Kindheit, angewandte Psychologie (Experim. Psychologie, Intelligenzprüfungen), Individualpsychologie (Psychotherapie, Psychoanalyse), Sexualpsychologie, Kriminalpsychologie.

Psychopathologie und Psychiatrie, Pathographien.

Heilpädagogik, insbes.: Hilfsschulpädagogik, Erwerbsfähigkeit und Berufsberatung. Hilfsberufsschulen. Sprachheilkunde und Sprachheilschulen, Schwerhörige, Sehschwache. Taubstummen- und Blindenwesen. Krüppelfürsorge, Fürsorge für Epileptiker, Tuberkulöse, Psychopathen. Heime und Anstalten (Erziehungsanstalten, Psychopathenheime), Kriegs- und Kopfschußverletzte.

Erziehung und Fürsorge (Schwererziehbare, sittlich gefährdete und verwahrloste Kinder, Fürsorgezöglinge. Anomalen Fürsorge, Gesetzgebung, Jugendwohlfahrt und öffentliche Wohlfahrtspflege).

Schulgesundheitspflege.

Körperliche Erziehung.

Sammelklassen, Vorklassen, Förderklassen, B-Klassen, Abschlußklassen, E-Klassen.

Kindergärten und Kinderhorte. Fröbel und Montessori.

Schöne Literatur mit heilpädagogischem Inhalt (Erziehungs- und Entwicklungsromane, Blinden- und Krüppelromane).

Jugendschriften.

Personalbogen, Lehr- und Stoffpläne, Lernbücher.

Berliner Fachliteratur.

Organisation und Schulverwaltung. Verbandsorganisation, Vereinsberichte und Kongresse u. a. m.

Die Bücherei ist nach Sachgebieten geordnet und umfaßt sämtliche Zweige der Heilpädagogik und verwandter Gebiete.

Die Bücherei umfaßt gegenwärtig zirka 1600 Bände. Die allerneuste Literatur ist besonders stark vertreten. Ein Ausleihen der Bücher findet nicht statt. Sämtliche Bücher sind im Lesesaal allen Lehrern und auch anderen Interessenten zugänglich. Der Lesesaal ist geöffnet: Montags von ½2 bis ½5 und Freitags von 4 bis 7 Uhr. Das Bücherverzeichnis (64 Seiten) ist soeben erschienen. Es ist zum Preise von 1,80 Mark im Archiv zu haben.

Im Lesesaal liegen folgende Zeitschriften aus:

Der Anstalt spädagoge. — Blätter für Taubstummenbildung. — Blätter für Heilerziehung. — Berliner Wohlfahrtsblätter. — Der Blindenfreund. — „Eos". — Monatsschrift für Psychiatrie und Neurologie. — Die Hilfsschule. — Zeitschrift für angewandte Psychologie. — Zeitschrift für pädagogische Psychologie. — Zeitschrift für Kinderforschung. — Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger. — Zeitschrift für Schwerhörige. — Zeitschrift für Krüppelfürsorge. — Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. — Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik. — Zeitschrift für psychische Hygiene.

Die Sachkartei gibt Aufschluß über den gesamten Inhalt aller Ganzschriften, Sammlungen, Sonderabdrucke, Zeitschriften und Zeitungsausschnitte; sie ist nach Schlagwörtern zusammengestellt und umfaßt gegenwärtig zirka 1700 Schlagwörter.

Schrifttum.

Erich Jaensch, Pestalozzi, der Geist und das Erbe seines Wirkens im Lichte der Kultur, Philosophie und Psychologie der Gegenwartsaufgaben. Leipzig 1927. 77 S. 3,80 RM.

Professor Jaensch ist durch seine jugendpsychologischen Forschungen sehr bekannt geworden, ich erinnere an die zustimmenden Äußerungen von Eduard Spranger in seiner Psychologie des Jugendalters. Jaensch befaßt sich mit seinem Mitarbeiterkreise insbesondere mit den psychologischen Grundlagen des Arbeitsunterrichtes, und es wird daher sein Versuch, für die neueren pädagogischen und psychologischen Erkenntnisse schon in Pestalozzi einen Vorläufer zu finden, von vornherein großer Anteilnahme begegnen. Jede lebendige gegenwärtige Bewegung sucht naturgemäß diejenigen Vorgänger in der Geschichte zu deuten und zu ehren, in denen sie verwandte Kräfte entdeckt und ihren eigenen Willen schon wirksam findet. Diese Schrift von Jaensch will nicht eine gesamte Würdigung Pestalozzis bringen und mit den vorwiegend historisch gerichteten Arbeiten in Wettbewerb treten, sie beschränkt sich darauf, einige für die heutige Psychologie und Kulturphilosophie besonders bedeutsame Fragen im Werke Pestalozzis aufzuzeigen. Für den Marburger Forscher handelt es sich darum, vom Neukantianismus der Alt-Marburger Schule die Betrachtung Pestalozzis loszulösen und die philosophische Bedeutung seiner Erziehungslehren unter dem Gesichtspunkt des „Idealismus des Nahen" aus ins Licht zu rücken. „Das feste Verankertsein im Wirklichen, das die äußere und innere Erfahrung mit sich bringt, schließt einen hochstrebenden Idealismus nicht etwa aus, sondern führt überhaupt erst zu derjenigen Form des Idealismus, auf den die Wege Pestalozzis durchweg hinweisen . . .: dem Idealismus des Nahen." (S. 6.) Pestalozzi wird ebenso als Gegner einer rein nach innen lebenden Menschenart geschildert wie als Feind des seelenlos aufnehmenden Empirikers; und in diesem Streben, die Trennung von Innen- und Außenwelt aufzuheben, fühlt die gegenwärtige psychologische Forschung ihn mit Pestalozzi eins. Auf diesem Wege kommt Jaensch zu einem Begriff der Anschauung, der demjenigen nahekommt, der der Mittelpunkt der ganzen Erziehungslehre Pestalozzis ist: Anschauung „bedeutet nicht, daß wir im Unterricht recht viele Wandtafeln verwenden", sondern das Wesentliche ist die aktive Funktion des Bewußtseins, die Außen- und Innenwelt zueinander zwingt und aus dem toten Stoff ein lebendiges Bildungsgut macht. Jaensch sucht im Einzelnen das Bild von dem Verhältnis des Menschen, besonders des jungen Menschen zur Außenwelt und der damit zusammenhängenden Erziehungsfragen so, wie es Pestalozzi „in ahnender Schau entworfen hat, mit den Mitteln der Wissenschaft auszugestalten, seine Züge fester und bestimmter zu erfassen, seinen Inhalt mit den strengeren Mitteln der genauen Erkenntnis auszuweiten und zu vertiefen" (S. 41). Brauche ich zu bemerken, wie sehr diese weite und weltoffene geistige Deutung und Erhöhung dem Gedanken der Arbeitsschule neues Leben zuführt und seiner Erstarrung in allzu enge methodische Anweisungen und rein pädagogische Maßnahmen durch den Hinweis auf die großen kulturphilosophischen Zusammenhänge entgegenwirkt?

Krefeld (Rhein). Dr. Hans Dahmen.

Glaeser, Friedrich, Erzieherische Macht. Leipzig 1928. Quelle & Meyer. 126 S. Preis 5 RM.

Der Verf. fragt, wie das Machtverhältnis beschaffen sein müsse, das erzieherisch wirksam sein und sich vor der Idee der Erziehung rechtfertigen kann. Ausgehend von einer Untersuchung des Verhältnisses von Macht und Willen zeigt er in einem 2. Kapitel, daß ein „Gegenwille" ursprünglich nicht im Kinde vorhanden ist und immer erst als „Reaktion auf eine bestimmte Art des Willens oder auch der Willensäußerung im Erzieher" entsteht. Aus einem solchen Willensverhältnis kann ein Machtkampf entstehen, und der Verf. erörtert mit außerordentlichem Scharfblick und zugleich feinstem Verständnis der Kindesseele die Entstehung des Willenskampfes (die Gründe dafür sieht der Verf. in der Veräußerlichung des erzieherischen Willens und in der Überbetonung des dem Kinde zunächst unzugänglichen und unverständlichen „Objektiven") und gibt Wege zu seiner Lösung, die mit Notwendigkeit zum Problem der Geltung des Kindes, seines Geltungsbedürfnisses führen. Und da ergibt sich für das Problem der erzieherischen Macht, daß der Machtanspruch des Erziehers und der Geltungsanspruch des Kindes vereinbar sein müssen, wenn Erziehung möglich sein soll. Beides ist vereinbar, denn „der echte Erzieher trifft mit seinem Machtanspruch nie das Selbst des sich entwickelnden Wesens, sondern nur das Werdende, das Unfertige an ihm." Daraus ergibt sich, daß das Machtverhältnis unbedingt anderen Formen weichen muß, wenn es erziehlich nichts mehr zu leisten imstande ist und daher nicht mehr zu rechtfertigen ist. Das Ganze kann als Vor-

arbeit gewertet werden zu einer Psychologie der Willenserziehung, die allerdings doch nicht um die ganz grundsätzliche, vom Verf. nicht aufgeworfene Frage nach dem Sinn des Machtverhältnisses überhaupt herumkommen wird. Daß die Darlegungen immer gestützt und erläutert werden mit einer Fülle von Einzelzügen aus der Praxis, macht das Buch nur wertvoller und zugleich auch bedeutungsvoll für die Praxis des Erziehens. Es kann nicht genug empfohlen werden.

Jena-Burgau. Dr. Reichert.

Riekel, August, Die Demokratisierung der Bildung. Leipzig 1928. Dürr. Preis 3,90 RM.

Das Buch müht sich um das Problem des Verhältnisses von Kultur und Erziehung und zwar nicht in systematischer Absicht, sondern mit scharfer und klarer Zuspitzung auf die gegenwärtige Lage. Der Verf. ist Verfechter der autonomen Pädagogik und kämpft für die Eigengesetzlichkeit und Eigenwertigkeit des pädagogischen Tuns, dessen Sinn er zum allergrößten Teile im Befreien sieht. Daß von einer solchen Sinngebung aus sich eine ablehnende Stellungnahme der gegenwärtigen Schule und Schulorganisation gegenüber ergibt, ist klar. Diese Ablehnung ruht aber letzten Endes auf einer ganz bestimmten weltanschaulichen Einstellung, der des Marxismus, so daß der Verf. die Eigengesetzlichkeit der Pädagogik selbst nicht achtet. Aber trotzdem, oder gerade deshalb muß gesagt werden, daß es jeder Lehrer durcharbeiten müßte, denn es geht in diesem Buche um letzte Fragen der Pädagogik, letzlich um die Erziehung selbst. Denn was bei einer solchen Einstellung als Erziehung bleibt, das ist die große und schwere Frage. Deshalb müssen wir uns mit dem Buche aufs gründlichste auseinandersetzen.

Jena-Burgau. Dr. Reichert.

Gertrud Hermes, Die geistige Gestalt des marxistischen Arbeiters und die Arbeiterbildungsfrage. I. C. B. Mohr, Tübingen 1926. XI und 331 S. 16,50 M., geb. 19,50 M.

Das von tiefem sittlichen und wissenschaftlichen Ernst getragene Buch ist gegliedert in drei Teile: 1. philosophische und psychologische Grundlegung, 2. psychologische Darstellung, 3. bildungstheoretischer Abriß. Im kurzen ersten Teil entwickelt H. eine Philosophie des personalen Sozialismus. Diese kann überschlagen werden. Ihre Thesen ziehen sich durch das ganze Buch und werden auch an Ort und Stelle deutlich. In gewisser Hinsicht ist die philosophische Grundlegung eine Erschwerung für Lektüre und Verständnis des Buches, und ihre Notwendigkeit innerhalb des Buches ist nicht unbedingt, und nicht ohne weiteres evident. In ihrer äußerst knappen Form entgeht sie nicht komplizierten Formulierungen und der Vermengung mit psychologischen, soziologischen, ethischen, wissenschafts-theoretischen Aussagen. Auch könnte sie in Hinsicht auf den darstellenden (Haupt-)Teil des Buches als philosophische „Voreingenommenheit" gedeutet werden von dem, der der Verfasserin selbst fernsteht und die Fundierung dieser philosophischen Bemühungen in ihrer Persönlichkeit nicht kennt. — Methodisch würde ich es als zweckmäßiger betrachten, wenn das Philosophische lediglich angedeutet und aufgerissen worden wäre dort, wo die Darstellung zu ihm hindrängt, und wenn seine systematische Erfassung in einer späteren besonderen Untersuchung erfolgt wäre, die den ganzen Inhalt dieses Buches als Voraussetzung und vitale Quelle hätte.

In diesem Zusammenhang sind auch die Irrationalitäten, die im Buch auftauchen (etwa „Person", das „Heilige", das „Heilserleben"), zu beachten. Sie erscheinen richtig als psychologisch erhebliche Faktoren; an manchen Stellen aber, wo sie besser nur aufgewiesen, angedeutet, zum Aufklingen gebracht würden, erschleichen sie sich eben mit Hilfe der philosophischen Systematik eine falsche Rolle und ein gedankliches Übergewicht (wobei ich ihre vitale Bedeutung gar nicht etwa abweisen oder beschränken will).

Der zentrale psychologische Begriff des Buches ist die Gestalt, als Schema, als Symbol, als Begriff der lebendigen gegliederten Ganzheit (S. 39). Der Mensch erscheint als „eine sich stetig wandelnde, aber gleichwohl mit sich identisch bleibende Einheit. Als konstant im Wandel wurde das Strukturprinzip erkannt, nach welchem seine Akte sich formen ... Seine Seele ist die gestalthafte Ganzheit all seiner Akte, Funktionen und Zustände nach ihrer immateriellen Bestimmtheit. Sein Geist ist die gestalthafte Ganzheit derjenigen Akte, die bewußt auf Gestaltung seiner selbst und seiner Umwelt, soweit ihre Gestaltung im Bereich des Menschen liegt, gerichtet sind ... Die Ganzheitsqualität ist für das Wesen der Gestalt konstituierend ... Gestalt ist eine Ganzheit mit Gliedern ... ihre Relationen bilden einen proportionierten Zusammenhang ... das begrifflich kaum noch faßbare Gefüge ausgeprägter Proportionen mit dem eigentümlichen Widerspiel von Gleichgewicht des Ganzen und Überwiegen einzelner Aktgruppen nennen wir die Struktur der Gestalt" (39—41). „Aus den Tiefen seines Wesens ...

formt sich jedem ... Menschen eine Rangordnung der Werte, ein Gewebe gefühlsmäßiger, willensmäßiger und vorstellungsmäßiger Erlebnisse ... diese materiell bestimmte Erlebnisstruktur sei Ethos genannt, ihr Bauprinzip das ethologische Strukturierungs- oder Bauprinzip ... Nur wenigen Menschen ist es gegeben, ein individuelles ethologisches Prinzip zu verwirklichen ... Die große Masse der Menschen ... wächst in das Ethos ihrer gesellschaftlichen Heimatschicht hinein ... Gemeinsamkeit des ethologischen Bauprinzips ist für jede Gruppe von Menschen ein gemeinsames geistiges Band von außerordentlicher Stärke ..." (42—43). Als solche Gruppen („ethologische Typen") beschreibt H. Mann und Frau, die Lebensalter, Stadt und Land.

Von besonderer Bedeutung werden im weiteren Verlaufe der Untersuchung die ethologischen Typen Stadt und Land. Als charakteristisch für die kapitalistische Vitalität und Mentalität erscheint die Großstadt. In ihr entwickelt sich das Proletariat, in der Hauptsache aus Zugewanderten vom Land. Diese stehen in der Stadt in einer fremden Welt; sie verlieren ihre bodenständige, eigentümliche Prägung, sie werden „entwurzelt", und ihre Geistigkeit, die noch unentfaltet ist, kommt in dieser fremden Welt nicht zur Entfaltung, sondern bleibt unentfaltet oder verkrüppelt, so daß diese Menschengruppe schließlich den „unbeseelten Unterbau der Kulturwelt" abgibt.

H. betont selbst — wenn auch nicht genügend —, daß nicht so allein das Proletariat entsteht und daß noch andere (soziologische) Quellen diesen Strom speisen. Der „entwurzelte bäuerliche Mensch" aber gibt dieser Schicht die charakteristische geistige Form (die noch keine „Form" ist).

Außerordentlich konsequent, sehr umsichtig und tiefschürfend wendet H. dann die Gedanken der „psychologischen Grundlegung" auf die „Gestaltwerdung" des Proletariats an und entwickelt, wie in diese Schicht der Marxismus einbricht (um dessen theoretischen Sinn dreht es sich dabei gar nicht, sondern um seine vitale Wirkung), wie ihm die besondere seelische Lage des Proletariats entspricht und wie er strukturierendes Moment wesentlicher geistiger Aktgruppen einer geistig aktiven Gruppe innerhalb dieser Klasse wird. Der Strukturierungsprozeß vollzieht sich in dem dem geistigen Leben überhaupt charakteristischen „Wechsel von Lösung und Bindung, Zersetzung und Verfestigung, Chaos und Bahn" (S. 94). „Der geistig-seelische Lebensvorgang, der mit den Worten Chaos und Bahn umschrieben ist, trägt in der geschichtlich gegebenen Wirklichkeit als Erlebnis des großstädtischen Arbeiters sein besonderes Gepräge" (97).

Die Erkenntnisse von der Verschiedenheit der kapitalistisch-städtischen und der proletarischen Mentalität und von der Bedeutung der Gestalt und des Gestaltungsprozesses für die Entfaltung und Formung der Geistigkeit des Proletariers, bestimmen die im 3. Teil skizzierte Bildungslehre. „Bildsam vom Standpunkt einer Gestaltpsychologie aus kann nur dasjenige Wirken sein, das sich auf die undifferenzierte Art des Arbeiters einstellt und in verständnisvoller Achtung seiner besonderen Eigenart diese geistige Art hegend und pflegend zu langsamer eigengesetzlicher Entfaltung zu bringen sich bemüht" (266). H., die — wie ich aus eigener Anschauung weiß — selbst eine vorzügliche Lehrerin von Arbeitern ist, bietet hier eine Fülle richtiger und wichtiger, verantwortungsbewußter Gedanken (zu deren Verwirklichung sie die eben eröffnete „Schule der Arbeit" in Leipzig geschaffen hat).

Psychologisch interessiert am stärksten die Anwendung des Gestaltprinzips auf die Gruppe. Ich halte das für eine überaus fruchtbare Methode, die auch anderen Gruppen gegenüber anzuwenden ein dringendes Bedürfnis ist. Ihre (meines Wissens erstmalige) Anwendung auf das Proletariat, erhält ein besonderes Gewicht durch die Bedeutung dieser Schicht, ihrer Werte und ihrer „Gestaltung" für den Kulturprozeß. Die Konsequenz dieser Anwendung im psychologischen Teil bewirkt allerdings eine gewisse „Einschichtigkeit" der Darstellung: es handelt sich nur um die Gruppe und um deren geistige Strukturen, die freilich (richtig) in ihrem engsten Zusammenhang mit emotionalen und voluntativen Funktionen erscheinen; nicht in Betracht gezogen aber sind die (auch für die Gruppe und deren Struktur) wesentlichen charakterologischen (individualpsychologischen) und psychopathologischen Momente. Das liegt ja auch nicht im Rahmen der Untersuchung, die (ohne Verfälschung des Gegenstandes) dieser wissenschaftlichen (nicht vitalen) Einschichtigkeit bedurfte.

Das durch eine Fragebogen-Enquête gewonnene Material müßte einer besonderen Kritik unterzogen werden. Die erübrigt sich hier, weil dies Material nicht der wesentlichste Teil des Materials ist, der vielmehr durch die umfängliche und sehr intensive Erfahrung der Verfasserin gegeben wird.

Leipzig. W. Beck.

* *

Zu Hansen,
Bericht über einen
stotternden Knaben

			Rudolf W.		Siegfried H.				
			Sto., Lisp.		Sto., Sta.				
	Wilhelm B.		Arnold W.		Karl P.		Kurt M.		
	Sta., Lisp., Agr.		Sto., Lisp.		Sta., Lisp.		Sto., Agr.		
Willi W.		Kurt St.		Marta L.		Vera D.		Karla O.	
Sto.		Sto.		Sto., Lisp.		Sto., Lisp.		Sto., Agr.	
Ilse C.	Maria L.	Hilde W.	Heinz K.	Walter Sch.		Walter K.		Elisabeth L.	
Sto.	Sto.	G. Spalte	G. Spalte	G. Spalte		Lisp., chr. Heiserk.		Sta., Lisp.	

Erläuterung; Agr. = Agrammatismus, chr. Heiserk. = chronische Heiserkeit, G. = Gaumenspalte, Lisp. = Lispeln, Sta. = Stammeln, Sto. = Stottern.

Massenführer und Gruppenführer.

Von Bernhard Bosch.

„. . . es ist begreiflich, wenn das Leben immer wieder seinen Protest gegen die Einseitigkeit der Wissenschaften erhebt."

Vierkandt[1]

1.

Die Sozialpsychologie, in deren Gebiet diese Untersuchung hineingehört, ist hinsichtlich ihres Gegenstandsbereiches wie ihrer Arbeitsweise aufs heftigste umstritten; selbst ihre Daseinsberechtigung wird nicht selten angezweifelt.

Es ist selbstverständlich bei diesem Zustand nicht möglich, im Rahmen unserer Arbeit alle die Fragen grundsätzlich zu berücksichtigen, deren Lösung die Lage zu klären verspricht. Für uns kommt es darauf an, einen Standort zu gewinnen, von dem aus das Gebiet unserer speziellen Untersuchung beleuchtet werden kann. Wir können unsere Stellungnahme hier nicht ausführlich begründen. Andeutungen müssen genügen, vielleicht auch spricht die Art der ganzen Untersuchung für uns.

2.

Für die Problemstellung der Sozialpsychologie ist wesentlich der besondere Aspekt, unter dem sie das Seelenleben des Individuums betrachtet. Wenn auch die allgemeine Psychologie sich nicht mit dem (nur theoretisch existierenden) isolierten Individuum beschäftigt, so besteht ihre Aufgabe dennoch nicht darin, über die Untersuchung der Psyche des mehr oder minder normalen Durchschnittsmenschen hinaus zu erforschen, in welcher Weise seelische Vorgänge des Individuums durch soziale Beziehungen bedingt sind oder umgekehrt. Das ist die spezifische Aufgabe der Sozialpsychologie. Ihre Problemstellung geht also eigens und ausschließlich auf die sozial (durch irgendwelche Formen der Vergesellschaftung) gebundene Psyche des einzelnen Individuums.

Wir sehen hierbei, daß die Sozialpsychologie durchaus im Rahmen der Individualpsychologie bleibt, keineswegs (wie manche wollen) neben oder über dieser existiert. Sie ist eine Seite der Forschungszweige der Individualpsychologie: Phänomenologisch verfährt sie, indem sie die Formen untersucht, in denen die Seele ihrem Wesen nach kollektiv-gebundene Bewußtseinsinhalte erlebt. Kausal-erklärend forscht sie danach, „welche Modifikation der seelische Prozeß eines Individuums erfährt, wenn er unter

[1] Vgl. Nr. 20 S. 5. Die Nummern verweisen auf das am Schlusse befindliche Literaturverzeichnis.

bestimmten Beeinflussungen durch die gesellschaftliche Umgebung verläuft."[1] Endlich fragt sie „verstehend" (Spranger) der Teleologie der sozialpsychischen Erlebnisse nach, damit die aktiven Beziehungen des Individuums zur Gesellschaft untersuchend.[2]

3.

Wir haben damit eine bestimmte Haltung zu dem Aufgabenkreis der Sozialpsychologie eingenommen. Zur Vermeidung von Mißverständnissen muß deshalb darauf hingewiesen werden, daß wir im folgenden keine Rücksicht darauf nehmen werden, ob gewisse von uns dem Gegenstandsbereich der Sozialpsychologie zugesprochene Fragen in der herangezogenen Literatur einer anderen Wissenschaft eingeordnet sind.

Wer von kongruenten Individuen spricht, macht sich einer contradictio in adiecto schuldig. Im Grunde ist nicht nur jedes Leben einzig, sondern auch jede einzelne Erscheinung des Lebens einmalig. Das gilt vom Leben des einzelnen Individuums, das gilt nicht minder von jedem sozialen Gebilde, das doch auf den Lebensäußerungen von Individuen beruht. Es geht also eigentlich nicht an, schlechthin von der Masse oder von der Gruppe zu reden. Handelt es sich doch in der Wirklichkeit immer nur um diese oder jene bestimmte, einzige Gruppe oder Masse, jedesmal um eine Individualität, die ihrem eigenen, einmaligen Gesetz untersteht.

Nichtsdestoweniger sind wir, wollen wir der Einsicht halber Ordnung in die Erscheinungen der Welt und damit auch des Lebens bringen, aus der Natur unseres Wesens heraus gezwungen, uns dem Sinne nach dieser contradictio in adiecto fortwährend schuldig zu machen. Wie in anderen Disziplinen, so suchen wir auch in der Sozialpsychologie die Erscheinungen des unendlich wechselvollen, unaufhörlich fließenden und in mannigfaltigster Verschiedenheit sich äußernden Lebens zu „fassen", zu erkennen und zu verstehen, indem wir aus der einmaligen Totalität der Erscheinungen ein oder mehrere hervorstechende Merkmale unter einem bestimmten Gesichtspunkt und unter Voranstellung eines bestimmten Begriffes herausheben. Die „Masse" beispielsweise, die wir so erhalten, gibt es nirgend und nimmer in der psychophysischen Realität, sie existiert nur abstrakt-begrifflich.

Gegen diese Erkenntnis durch Abstraktion ist nichts einzuwenden — sie ist vielleicht die einzig relativ sichere Art —, nur darf man nie ihres Wesens auf Kosten des wirklichen Lebens vergessen, das Menschen ewig irrational bleibt. Diese Schwierigkeit der Erkenntnis gilt es zu respektieren. Aber sie ist nicht die einzige, die uns den Zugang zum Wesen der sozialen Gebilde Gruppe und Masse versperren will.

Nicht nur gibt es keine kongruenten Massen, nicht nur entspricht der Begriff „Masse" nicht dem Wesen eines einzigen in der psychophysischen Wirklichkeit existierenden Kollektivgebildes, das wir Masse nennen, sondern: es gibt in dem Sinne, wie es ein Individuum realiter gibt, das freilich be-

[1] Vgl. Nr. 17 a S. 423. [2] Vgl. zu diesem Abschnitt Nr. 14.

grifflich nie ganz faßbar ist, gar nicht Masse, gar nicht Gruppe. Was wir Masse, was wir Gruppe nennen, ist immer nur ein Gebilde, das sich in der Richtung auf „Masse", auf „Gruppe" hin befindet. Anders ausgedrückt: Was wir Masse nennen, ist immer ein soziales Gebilde, das einen bestimmten Grad, einen Prozentsatz von „Massenhaftigkeit" hat. Unsere Gruppe ist immer nur bis zu einem gewissen Grade „Gruppe". Diese Fragen können hier nicht gründlich verfolgt werden, ihr Sinn will aber hinreichend klar angedeutet sein.

Nehmen wir Erismanns[1] Definition der Masse: „Jede Menschenvielheit wird zur psychologischen Masse, sobald in ihrer Mitte die psychische Abhängigkeit des Einzelnen von den ihn umgebenden Menschen auf der Grundlage des Gemeinschaftsbewußtseins so stark wird, daß von einer Knechtung seines Geistes, von einem Verlust seiner Persönlichkeit gesprochen werden muß". Wir tun der Definition keine Gewalt an, sondern stärken die Deutlichkeit, wenn wir statt „des Einzelnen" „jedes Einzelnen", statt „seiner Persönlichkeit" „seiner ganzen Persönlichkeit" setzen. Unter Persönlichkeit verstehen wir eine zu einem selbständigen Träger gültiger Werte erhobene Individualität.[2] Und nun fragen wir: Ist es denkbar, daß in der Wirklichkeit in einer Vielheit von Menschen sämtliche einzelnen Individuen zu gleicher Zeit sich ihrer ganzen Persönlichkeit begeben? Wir glauben die Frage verneinen zu müssen. In der benutzten Literatur finden sich Äußerungen, die in die Richtung unserer Auffassung zu weisen scheinen, so bei Geiger[3] und Hirsch[4]. Schwalenberg[5] versteht ganz eindeutig die Masse als „Grenzbegriff, der kaum je ideal verwirklicht wird, dem sich aber manche wirklichen Fälle mehr oder weniger annähern, d. h. also, Vereinigungen von Menschen, die Le Bon's Definition entsprechen, werden öfter Verschiebungen ihrer psychischen Zustände zeigen, die in der Richtung gehen, deren Extreme Le Bon beschreibt."[6] Mit der Gruppe verhält es sich, wie schon angedeutet, nicht anders, auch sie ist streng gesehen, als Grenzbegriff aufzufassen, dem kein reales soziales Gebilde ideal entspricht. Wohl gibt es in der Realität Kollektivitäten genug, die sich ihrem Wesen nach der „Gruppe" nähern. Doch zuerst die Beantwortung der Frage, was unter „Gruppe" zu verstehen sei!

In der herangezogenen Literatur war hierfür wenig Unterstützung zu finden.[7] Auf soziologischer Seite finden sich die widersprechendsten Auffassungen, da keineswegs der Gesichtspunkt einheitlich gewählt ist. Auf psychologischer Seite wirbt sogar eine Meinung um Anhänger, die die Ausdrücke Gruppe und Masse für- und durcheinander gebraucht.[8] Wenn Moede glaubt, die sich daraus ergebenden Antinomien durch experimen-

[1] cf. Nr. 3. [2] cf. Nr. 19. [3] Nr. 6. [4] Nr. 8. [5] Nr. 15. [6] cf. S. 59 a. a. O.
[7] In der Massenpsychologie scheint Erismann, dessen Aufsatz hoffentlich bald das angekündigte Werk folgt, dem Licht zum Sieg über das Dunkel zu verhelfen.
[8] Moede (Nr. 13 b).

telles Verfahren restlos lösen zu können, dürfte er sich irren. Denn es handelt sich da um zwei wesensverschiedene Prinzipien. Und von diesen aus gilt es die sozialen Erscheinungen des Lebens zu untersuchen. Wir versuchen das, was wir als „Gruppe" verstehen, folgendermaßen zu bestimmen: Die Gruppe ist eine überpersönliche (d. h. von den einzelnen als solchen relativ unabhängige) auf der Grundlage einer bestimmten Zielsetzung gebildete Gemeinschaft von in mannigfaltiger Weise wechselseitig aufeinander einwirkenden Individuen, deren Äußerungs- und Wirkungsformen (sowohl der Gesamtheit wie auch der einzelnen Individuen in ihrer Eigenschaft als Gruppenmitglieder) durch einen am Intentionalgehalt der Gemeinschaft orientierten objektiven Geist normativ bestimmt sind. Die Bildung der Gruppe kann zwangsweise (von außen her) erfolgen oder (bewußt oder unbewußt) auf freiwilligem Zusammenschluß beruhen. Das Ziel ist meist durch Reflexion festgestellt.

Vierkandt[1] scheint in diese Richtung zu weisen. Auch täuschen wir uns wohl nicht, wenn wir bei Simmel[2] eine schwache Andeutung nach derselben Seite festzustellen glauben. Geiger[3] opponiert gegen Vierkandts Auffassung über einen für unsere Gruppenbestimmung äußerst wesentlichen Punkt, ohne mit seiner Meinung zu überzeugen. Es handelt sich um den objektiven Geist, der der Gruppe zugesprochen wird, während er der Masse fehlt.[4]

Dieser objektive Geist der Gruppe äußert sich „in der Kausalität, die sie auf die Seele des Einzelnen ausübt". Sein Wesen ist „als eine kollektive determinierende Tendenz" zu verstehen, als eine „bestimmte Art zu denken oder zu fühlen oder zu handeln" und als ein „Einfluß, den diese Art auf den Einzelnen in dieser Richtung ausübt".[5] In seinem normativen Charakter ist es begründet, daß es sich zu einer objektiven Macht zu emanzipieren strebt. Die Bildung eines objektiven Geistes ist nur möglich als Ergebnis komplizierter Wechselwirkungen sowohl zwischen den Individuen als auch zwischen diesen und dem Intentionalgehalt der Gruppe.

Der Dissens Vierkandts und Geigers, der sich an die Frage des objektiven Geistes knüpft, scheint terminologisch begründet zu sein. Wenn Geiger der Masse einen objektiven Geist zuerkennt, so scheint er unter objektivem Geist das zu verstehen, was Erismann in seiner Definition der Masse Gemeinschaftsbewußtsein nennt. Geiger schreibt nämlich: „Nicht der Intentionsgehalt des Wir . . ., sondern das Wir an sich stellt den „Geist der Gruppe" dar; . . ."[6] Darauf ist zu erwidern gemäß dem, was wir gerade über den objektiven Geist ausführten, daß erst das Produkt mannigfachster Wechselwirkungen dieser beiden Faktoren den objektiven Geist ergibt. Eine weitere Schwierigkeit entsteht daraus, daß Geiger den Begriff

[1] Nr. 20. [2] cf. Nr. 17 a. S. 133/134, 421. [3] Nr. 6. [4] Vgl. Nr. 20 S. 423 und 427 mit Nr. 6 S. 66/67.
[5] Vgl. hierzu Nr. 20 S. 345/346. [6] Nr. 6 S. 67.

„Masse" für seinen Zweck wesentlich verengt. Masse hat für ihn revolutionären, destruktiven Charakter. Das kann selbstverständlich so sein, ist aber nicht entscheidend. Auf diese Weise ist es Geiger natürlich möglich, das Moment der Labilität der Bewußtseinsinhalte der Masse abzutun und selbst eine Konstanz des Intentionalgehaltes in der Masse nachzuweisen, die sich in der negativen Einstellung der (revolutionären) Masse bietet. Vermeidet man aber die Willkür, die in gewissem Grade in Geigers Massenbegriff liegt, dann bleibt die These zu Recht bestehen, daß der Masse wesentlich der objektive Geist mangelt. Vierkandts Ausführungen gelten: „Bei ... labilen Massen mit fluktuierenden Bewußtseinsinhalten kann von einem objektiven Geist kaum die Rede sein ...; tatsächlich sind sie (die spezifischen Schwächen im Verhalten der Masse) ... eine Folge des Herabsinkens von demjenigen Niveau, das mit der Wirksamkeit eines objektiven Geistes verbunden sein würde, oder genauer gesagt eine Folge des Fehlens des objektiven Geistes in ihr."[1] Das ist in der Tat ein Kriterium für die Existenz eines objektiven Geistes: Wo er waltet, da sucht die Kollektivität nicht alles Qualifizierte in sich zu ersticken, sondern gerade umgekehrt diese Werte in gewissen Grenzen zu pflegen, oder läßt sie wenigstens gelten.[2] In der vollendeten Masse sind die unterscheidenden Ich-Funktionen ausgeschaltet, da ja die ichbewußte Persönlichkeit gar nicht in die Masse „eingeht". Die phylogenetisch jüngeren Funktionen (die differenzierten Denkvermögen) sind damit außer Tätigkeit. Wo sie aber schwinden, da zerreißt allemal der Zusammenhang, in dem sich der objektive Geist allmählich gestaltete. Die nun hervordrängenden phyletisch älteren (emotionalen) Qualitäten vermögen nicht im Sinne eines objektiven Geistes zu wirken, da dieser anderen Wesens ist als sie. Ihre einzige Kraft besteht darin, die Vielheit zu einer fast physikalischen Masse[3] zu wandeln, die kaum noch aktiv ist, die etwas Dämonisches bewegt, die zu einem Etwas wird, das fast „geschieht". In diesem Sinne kommt Vierkandt zu der Feststellung: „Je mehr der objektive Geist fehlt, desto weniger kann von einer Hebung des Einzelnen durch die Kollektivierung die Rede sein, und desto freieren Spielraum haben die ... herabsetzenden Kräfte. Die Massentheorie kann also von vornherein höchstens in dem Maße auf Geltung Anspruch erheben, in dem ein objektiver Geist in der Gruppe fehlt." Dagegen: „... je stärker der objektive Geist in den Gruppen wirksam ist, desto mehr hebt er den Einzelnen über sich selbst hinaus (d. h. genauer über diejenigen Eigenschaften, die er besitzt, abgesehen vom Einfluß der in Frage kommenden objektiven Kausalität)."[4]

In dem letzten Satz Vierkandts liegt in nuce ein Hinweis darauf, daß „Gruppe" eigentlich nur ein Grenzbegriff ist. Damit kommen wir auf frühere Ausführungen zurück. Es ist ohne weiteres schwer zu sagen, in welchem Grade der objektive Geist walten muß, damit Gruppe idealiter verwirklicht

[1] Nr. 20 S. 427. [2] cf. Nr. 20 S. 422. [3] cf. Hirsch (Nr. 8). [4] Nr. 20 S. 423.

sei.[1] Soviel läßt sich aber vorläufig zur Orientierung aussprechen, daß sie deshalb idealiter wohl nie verwirklicht wird, weil es scheint, daß die sozialen Gebilde Masse und Gruppe auf zwei verschiedenen Prinzipien menschlichen Wesens gegründet sind, daß in der Wirklichkeit daher (weil der Mensch nie ganze Einseitigkeit ist) nur Überschneidungen, Kreuzungen vorkommen, bald mehr nach diesem Prinzip tendierend, bald nach jenem.[2] Wir können hier leider nicht weiter untersuchen, ob damit, daß man von der irrationalen Motivation der Masse spricht, daß man die Unterscheidung von phyletisch älteren und jüngeren seelischen Qualitäten betont, ein Ausgangspunkt für den Weg in die Tiefe des Problems gewonnen ist. Diese einleitenden Ausführungen sollen ja nur dartun, daß „Gruppe" und „Masse" nach entgegengesetzten Richtungen liegende Grenzbegriffe sind, Idealtypen im Sinne Max Webers, die ihre Bedeutung als heuristische Prinzipien haben. Die folgenden Darlegungen werden zu zeigen versuchen, wie durch die beiden wesentlich divergierenden kollektiven Gestaltungsformen zwei wesentlich verschiedene Arten der Führung bedingt sind.

A. Massenführer.

1.

Dem Massenführer ist es eigen, Masse zu „erwecken", d. h. er hat den Drang, bei diesem oder jenem Anlaß die in jedem Menschen mehr oder weniger schlummernde Veranlagung zum Massenmenschen (falls sie nicht schon durch den Anlaß von selbst erwacht war) zu wecken[3] und mit der gegebenenfalls erstehenden Masse einen der Stimmung dieser Masse entsprechenden Ausdrucksakt zu vollziehen. Seine Intention geht also, wie sich aus dem Wesen der Masse ergibt, dahin, die ichbewußte Persönlichkeit in den einzelnen Individuen auszulöschen, d. h. die höheren geistigen Funktionen auszuschalten. Wie erreicht er dies, bzw. wie stärkt er sich äußernde Tendenzen?

Wir hörten schon früher, daß der Verlust der Persönlichkeit auf der Grundlage des Gemeinschaftsbewußtseins erfolge. Ziel des Massenführers muß es also sein, die Vorraussetzungen für diese seelische Einheitlichkeit des Erlebens zu schaffen und gegebenenfalls vorhandene zu stärken. Niemand wird Führer einer Masse sein können, der Gedanken und Gefühle zum Gegenstand des Massenerlebnisses machen wollte, die differenziert, fein nüanciert, Produkt persönlicher, individueller Spezifizierung und Spezialisierung sind. Nur was über die Aufnahmeschwelle der großen Mehrheit eingeht, also das Allgemeine, das Grobe, die Wechselmünze geistigen Gutes,

[1] Wir kommen auf diese Frage später noch zurück.

[2] Interessant ist, daß Vierkandt (Nr. 20) auf S. 423 von Polen spricht.

[3] Diese Differenzierung, wie sie in der Darlegung aus Unvermögen von Erkenntnis und Ausdruck nicht anders möglich ist, wird ihm natürlich nicht in der Weise bewußt, daß er sich unserer Differenzierung entsprechend im einzelnen die Aufgabe und das Ziel setzte. Das gilt analog auch für das Folgende.

kann das Massenerlebnis nähren. Darauf richtet sich der Massenführer, sicher mehr fühlend als wissend. Er muß dabei vor allem die „richtigen" Worte als Redner finden. Damit soll gesagt sein: Er muß die Dinge des gemeinsamen Erlebnisses mit den Worten benennen, die gerade für die alltäglichsten Dinge im Schwange stehen. Es sind meist jene Worte mit unbestimmtem Sinn, unter denen man sich beinahe alles vorstellen kann, unter denen fast jeder sich auch etwas anderes vorstellt, und zwar hofft jeder in ihnen den Schlüssel zur Lösung seiner Probleme zu finden. Sie sind die „Synthese der verschiedensten unbewußten Erwartungen und der Hoffnung auf deren Verwirklichung" (Le Bon). Unsere Zeit kennt dieser Worte genug. Jeder weiß, wie sehr sich die Bedeutung dieser Phrasen und Schlagworte wandelt. Jeder Einsichtige meidet sie, da mit ihnen nichts gewonnen ist. Ihre Macht aber üben sie unbeschadet fort. Der Massenführer wirft sie in die Scharen, und in der Masse knüpfen sie sich zum einigenden Band.

Nach diesen Ausführungen ist ohne weiteres klar, in welchen Bereichen der Massenführer zu wirken vermag. Es sind dies die Gebiete des allgemeinen Interesses. Es gibt fast keinen Menschen, der nicht auf Verbesserung seiner wirtschaftlichen und finanziellen Lage bedacht wäre. Der Massenführer nutzt den Affektwert dieser Interessen aus. Die Leidenschaftlichkeit, mit der Fragen des politischen und religiösen Lebens umkämpft werden, kommt seinen Zwecken in noch höherem Maße zugute. Sehr oft bringt der Massenführer die Gebiete des wirtschaftlich-sozialen, des politisch-nationalen und des religiösen Lebens in einen (logisch und sachlich längst nicht immer zu rechtfertigenden) Zusammenhang. Es braucht kaum noch gesagt zu werden, wie sehr eine solche Summierung der mit diesen Interessen verbundenen Affekte die Menge zu einer Einheit zusammenschweißt.

Es ist natürlich implizite vorausgesetzt, daß wir es mit einer einigermaßen homogenen Menschenmenge zu tun haben, d. h. mit einer solchen, die in ihrem größeren Teil überhaupt zu einer gleichgerichteten Intention zu bringen ist. In der Regel wird (wenn wir einmal eine Versammlung, die Massencharakter annimmt, herausgreifen) schon durch den Anlaß des Zusammenkommens bei einem größeren Teil eine gewisse Homogenität vorwalten. Wenn diese Homogenität der Einstellung aber bei dem größeren Teil vorhanden ist, dann zeigt sich die Begabung des Massenführers darin, wie er durch Assoziationen kühnster Art, durch eilfertige Verallgemeinerungen, durch Schlüsse, die logisch oft überhaupt nicht zu rechtfertigen sind, die Sorgen, Hoffnungen und Gefühle der einzelnen in Verbindung bringt und sie mit affektbetonten Worten allgemeinsten Sinnes in berauschenden Bildern zu der einen großen Sorge, zu der einen letzten Hoffnung, zu dem alle umspannenden Gefühl der Notverbundenheit erhebt. Und seine Worte werden umso eher wirken, je mehr die ganze Art geeignet ist, die psychische Ansteckung zu fördern. Wenn er nur etwas „Eindruck" auf die meisten

macht: das Wechselspiel des interpsychischen Geschehens ist nicht auszuschalten. Der eine Mensch schaut in das geistige Sein des anderen, das gleiche Erlebnis wird erkannt, die Gefühlsverbundenheit ist da. Aber damit nicht genug: Das Erlebnis erfährt eine Steigerung seiner Intensität durch die Gemeinsamkeit des Erlebens. Von einer freien Persönlichkeit kann nicht mehr die Rede sein. Die psychische Abhängigkeit wirkt schon zu stark.

Wenn diese seelische Allverbundenheit einmal vorhanden ist, dann wirkt eine Reihe die Bildung des Massencharakters begünstigender Faktoren automatisch weiter. Der Massenführer stärkt die Wirkung dieser Faktoren, wenn er in der aus ihnen drängenden Richtung den Weg ebnet. Das Maß seiner Begabung erweist sich an dieser Stelle in der Fähigkeit, sich in den Emotionalgehalt der Masse einzufühlen bzw.[1] mit der Masse im Totalerlebnis eins zu sein. Hier steht der Massenführer auf dem Grat des tarpeischen Felsens.[2] Sein Wort und Wollen hat nur die Schwingungsweite des auf hochgespanntem Seil balancierenden Tänzers. Ein Weniges aus der Richtung, die der Drang der Emotionalität will, — und er stürzt ab. Dieser Drang der Emotionalität tendiert zur Entladung, zum Ausbruch, — zur Auslösung der Aktivität. Das Werk des Führers besteht darin, beschleunigend in die gegebene Richtung zu treiben durch Steigerung der Affekte — bis zum Siedepunkt, an dem die Aktivität einspielt.[3]

Der Beschleunigung des Tempos, mit dem die Masse zur Aktivität treibt, durch den Führer liegt die psychologisch interessante Erscheinung zugrunde, daß „rasch erfolgende Handlungen einer Vielheit gleichförmiger sind als langsam erfolgende“[4]. Je weiter in die Zukunft die Handlung einer Vielheit liegt, desto mehr Gelegenheit zur differenzierten Einstellung ist den Individuen gegeben. Dadurch aber werden die Bedingungen des Handelns umso verschiedenartiger. Der Massenführer jedoch muß gleiche oder ähnliche Bedingungen für alle erstreben, damit die Einheitlichkeit der Erlebnisse gewährleistet ist. So beschleunigt er das Tempo durch Steigerung der Affekte und sucht (was davon untrennbar ist) die Gleichförmigkeit des psychischen Geschehens zu erhalten oder gar noch zu verstärken.

Die bekannte Erscheinung[5], daß durch Behinderung der Konzentration die Denkleistung gemindert wird, zeigt sich in der Masse in besonders auffälliger Form. Die in und aus der Masse wirkenden mannigfachen Reize sind derart stark, daß eine ganze Reihe von Masseneigenschaften auf sie zurückzuführen ist: Das autonome, kritische Denken ist erschwert. Es wird vergröbert, vereinfacht. Die Leichtgläubigkeit wächst, da ja die Zensur großenteils aufgehoben ist. Wünsche werden nicht mehr an der Möglichkeit

[1] Wir kommen noch darauf. [2] cf. Le Bon (Nr. 10 S. 22).

[3] Wir werden im folgenden manches berühren müssen, was in den drei vorhergehenden Abschnitten schon erwähnt war. Was hier zeitlich getrennt erscheint, ist realiter natürlich eine Einheit in irgendeiner Totalitätsform.

[4] Nr. 1 S. 35. [5] Vgl. hierzu Erismann (Nr. 3).

und Wirklichkeit gemessen, sie formen die Gedanken (hier mehr als sonst!). Da eine auf Überlegung gegründete Meinung nicht möglich ist, wandeln sich die Überzeugungen mit dem Wechsel der Einflüsse. Das Denken ist verflacht und begrenzt, daher finden sich Einseitigkeit und Intoleranz zusammen. Durch diese Konzentrationsstörung ist eine Steigerung der Emotionalität bedingt, die wieder rückwirkend die Denkfähigkeit behindert.

Die diese Wandlungserscheinungen verursachenden Massenreize verstärkt der Führer in mannigfachster Weise oder stützt sich auf ihre Wirkung. Der Unsicherheit des Massendenkens setzt er wirkungsvoll sein sicheres Auftreten, sein Selbstbewußtsein in Ton, Miene und Haltung entgegen. Er spricht „im Brustton der Überzeugung". Seine Worte sind so bestimmt gesetzt, mit solcher Leidenschaft der Überzeugung vorgetragen, daß kein Zweifel an ihrer Richtigkeit bei dem unkritischen Massenmenschen mehr möglich ist. Der Massenführer hat aber dann nur die Sicherheit, die Masse zu „ergreifen", zu „überwältigen", ihre Affekte bis zum Rausch zu steigern, wenn aus ihm die Masse spricht, wenn er der Dolmetsch der die Masse bewegenden Gefühle ist. Er muß das Tempo und die Temperatur der Masse in sich haben. Deshalb kann sein Wort niemals Zweckmäßigkeit verkünden, deshalb ist die Abfolge seiner Gedanken nur selten in einen logischen Zusammenhang zu bringen. Käme ihm jeder seiner Schritte zum Bewußtsein, es würde ihm zum Verhängnis. Feuer der Leidenschaft gibt ihm die Worte ein.

Seine Worte sind derart, daß sie jedem dasselbe und doch jedem etwas Verschiedenes bedeuten. Wir erwähnten schon, daß es inhaltlich ganz unbestimmte, allgemeine Ideen sind, die sie verkünden. Der Wunsch findet in ihnen Ausdruck, die schönere Zukunft winkt ihnen. Das Fremdwort hat eine besondere mystische Kraft. Es läßt der Phantasie breitesten Spielraum. In ihm liegt für den Massenmenschen gleichsam der Sinn der Geste: „Sie wissen ja wohl, was ich meine." Das Gesamtideal, das so unbestimmt genug bleibt, damit nicht die Differenziation der Meinungen geweckt wird, scheint der Masse unmittelbar realisierbar. Unmöglichkeit und Unwahrscheinlichkeit kennen Masse und Führer nicht. Die stärksten Ausdrücke versichern die Allmacht der Masse. Die Masse will die Illusion, der Führer bietet sie ihr in den farbenprächtigsten, berauschendsten Bildern mit dem Nachdruck höchster Emphase und der bestimmtesten Versicherung ihrer nahen Verwirklichung. Namentlich wenn die Masse immer wieder in demselben Sinne, immer wieder mit derselben Idee „bearbeitet" worden ist, steigert sich in der Phase der Aktualität ihr Glaube an die Macht dieser Idee zu hingebender Begeisterung. Es ist schon richtig, daß die Wiederholung eins der vorzüglichsten Mittel des Massenführers ist, die Masse „reif" zu machen. Semper aliquid haeret: Dieser Satz ist auf die Methode des Massenführers in besonderem Maße anwendbar. Der Triumph der Ideen mit dem „geheimnisvollen Unsinn", von denen Le Bon spricht, ist nur dadurch erklärbar,

daß durch die ständige Wiederholung diese Ideen zum Inbegriff aller Hoffnungen und Erwartungen der Masse geworden sind.

2.[1]

Allen großen Massenführern ist ein geheimnisvoller Zauber eigen, der wie ein Magnet auf die Umgebung wirkt, der in bedingungsloser Gefolgschaft die Masse hin- und mitreißt. Wir pflegen diese Eigenschaft als Prestige zu bezeichnen. Prestige und Autorität sind wesentlich verschieden. Für die Autorität ist ausschlaggebend die „Identität der Persönlichkeit mit einer objektiven Kraft oder Norm", beim Prestige „fehlt das Momemt der übersubjektiven Bedeutung, für das Führertum ist hier die ganz individuelle Kraft entscheidend"[2]. Prestige kann man nicht erwerben: Man hat es, oder man hat es nicht. Selbstverständlich können sachliche Momente das Prestige stärken, niemals aber begründen. Erfolg hat als Massenführer nur, wem der Zauber des Prestige eigen. Selbst im Unglück tut diese Macht der Faszination oft noch ihre Wunder: Napoleon „brauchte die zu seiner Ergreifung ausgesandten Generäle, die geschworen hatten, ihn zu ergreifen, nur anzublicken; alle unterwarfen sich ihm ohne Bedenken".[3]

Das Prestige kann sich derart steigern, daß der Massenführer zum Abgott der Masse wird. Das bloße Erscheinen, eine Geste, ein Wort von ihm genügt, um die Masse in den Zustand des Rausches zu versetzen. Die Nachkriegsjahre haben eine Reihe solcher Massenführer emporgetragen. Keiner aber ward zum Abgott der Masse, der nicht selbst gläubig ergriffen war von der Idee, für die er die Masse begeisterte.

Le Bon schreibt: „Wer von den Massen bewundert sein will, muß sie stets in Distanz halten."[4] Ganz allgemein gesehen, scheint der Satz eine überall bestätigte Wahrheit zu enthalten. Dennoch geht man mit ihm oberflächlich über das jeweilig ganz verschiedene Wesen dieser Distanz hinweg. Das Pathos der Distanz (Nietzsche) kann echt, es kann aber auch „gemacht", unecht sein. Le Bon's Äußerung läßt darauf schließen, daß alle Distanz

[1] Gewisse Unklarheiten der voraufgehenden Ausführungen liegen darin begründet, daß es, wie schon gesagt, eigentlich gar nicht angängig ist, schlechthin vom Massenführer zu sprechen. Wir konnten jedoch diesen Versuch der Zusammenfassung ohne die Befürchtung allzu großer Schiefheiten wagen, weil die darin behandelte Wirkungsweise des Massenführers größtenteils durch das Wesen der Masse gegeben ist. Unterscheidend und entscheidend ist das innere Verhältnis des Führers zur Masse.

[2] Vgl. Simmel (Nr. 17a S. 103).

[3] Vgl. Le Bon (Nr. 10 S. 101). Zu Le Bon's an dieser Stelle geäußerten Ansicht will schlecht die auf S. 104 unten stehende Auslassung passen. Es dürfte wohl so sein: Bei Mißerfolg wird die Masse sich oft abwenden, und zwar tut sie das umso eher, je schwächer überhaupt das Prestige von vornherein ist. — Durch diesen Hinweis auf Le Bon schließen wir uns keineswegs der Ansicht an, die alle Großen der Welt als Massenführer „erklärt". Napoleon besaß in hohem Maße Eigenschaften des Massenführers, aber seine Größe ist nicht darauf allein gegründet.

[4] Nr. 10 S. 105.

gewollt sei, weil aus Zweckmäßigkeitsgründen notwendig. Das ist ein Irrtum. Es gibt eine Distanz, die, innerlich begründet, einfach da ist. Sie ist weder vom Führer absichtlich gewollt, noch gar als Mittel notwendig. Sie ist mit einem gewissen Führertum gegeben: Wer zum Abgott der Masse wird, braucht die Masse nicht in Distanz zu halten, die Masse hat ihn genügend distanziert. Hiermit rühren wir an zwei verschiedene Arten des Massenführertums. Wir unterscheiden den „echten" Massenführer und den Demagogen.

Der „echte" Massenführer lebt und eifert aus dem unerschütterlichen Glauben an die Idee, die er propagiert. Sein Dasein ist gezeichnet durch die Züge seiner Überzeugung. Er ist Apostel, Prophet im Sinne der großen Künder, die eines Gedankens an das kleine eigene Wohl und Glück nicht mehr fähig sind. Sein Wort beseelt das Pathos des Märtyrers. Er spricht nicht zur Masse, er spricht aus ihr. Ihm ist es gegeben, den treffenden Ausdruck für den aktuellen Stimmungsgehalt zu finden. Sein Wort vergreift sich nicht, so daß er absänke unter die Füße der Fordernden. Er ist vielmehr dem Traumwandler gleich, der sicher über den Rand der Gefahr dahinschreitet. Vom Dämon, der alle „besitzt", geführt, kann er nicht fehlen. Begibt er sich des Bewußtseins, so wehrt er das Verhängnis, das vermessner Berechnung droht.

Der „echte" Führer will nicht die Masse führen. (Das ist dem Demagogen eigen.) Sein Führen ist ein Müssen, ein Nicht-anders-Können. Wenn wir oben sagten, dem Massenführer sei es eigen, Masse zu erwecken, so müssen wir wesentlich ergänzend hinzufügen, daß der „echte" Massenführer Masse nie als Objekt oder gar als Mittel will. Ihn treibt es, wie es die Masse treibt. Ja, ihn treibt es stärker als die Masse in dieselbe Richtung. Dies ist es, was ihn zum Führer macht: nicht das Wollen, sondern das Müssen. Er wird hochgetragen von derselben Welle, die die Masse bewegt. So ist er der Exponent der Masse, er ist Führer kraft seiner „potenzierten Massenhaltung".[1] Hier liegt der Grund, warum er sich der Masse gegenüber nicht vergreift, selbst in der Phase höchster Emotionalität, wenn die Reizbarkeit und Wandelbarkeit der Masse aufs äußerste steigt. Er treibt in der Richtung der Massengefühle, nicht bestimmt er die Willensrichtung der Masse. Freilich gibt sein Gestus oft den Ausschlag für die Art, wie die Masse den Ausdrucksakt vollzieht.

Geiger hat ganz in diesem Sinn festgestellt: „Der Führer der Masse ersteht ihr von innen und wird von ihr anerkannt, nicht auf Grund einer physischen Gewalt, die er über sie hat, sondern spontan durch Gefühlsakt."[2] Wir können uns ihm aber nicht anschließen, wenn er später[3] ergänzt: „Die Masse bedarf der Führung nur als aktuelle Masse und als solcher ersteht ihr der Führer im Vollzugsakt selbst." Diese Bemerkung scheint wohl durch die Beobachtung verursacht zu sein, daß der Führer sehr oft erst dann sichtbar wird, wenn er durch „den adäquaten Ausdruck für die seelische Stimmung der aktuell Vereinten"[4] den Vollzugsakt einleitet. Es ist der Natur des „echten" Massen-

[1] Vgl. Geiger (Nr. 6 S. 149). [2] Nr. 6 S. 35. [3] Nr. 6 S. 147 a. a. O. [4] S. 147 a. a. O.

führers gar nicht gegeben, bis zum Momente des Vollzugsaktes zu ruhen. In den bezeichnendsten Fällen ist er der rastlose Eiferer, der ruhelose Fanatiker. Wenn er auch nicht sichtbar führt, sein Wort und Wollen wirbt im Zeichen der Idee, die jeweils die Masse wie ein Magnet anzuziehen vermag.

Le Bon sagt einmal, die Führer der Masse verkennen die Wirklichkeit der Dinge genug, um den Massen das Glück versprechen zu können. Er meint das in erster Linie von den politischen Massenführern. Und hier steht auch unserer Zeit der „echte" Massenführer wohl am nächsten. Wir erinnerten schon einmal daran, daß in der Nachkriegszeit eine Reihe von Massenführern ausgeprägtester „Echtheit" hochgetragen wurde. Keiner von ihnen war Denker, logischer Kopf, Organisator von überdurchschnittlicher Begabung. Man denke an Massenführer wie Rosa Luxemburg, Liebknecht, Eisner, die doch in hohem Maße der Masse Symbol bedeuteten. Es ist auch gar nicht anders denkbar: Der Glaube allein verzweifelt nicht. Der Wissende, der mit dem Blick für das Nahe, das Wirkliche Begabte, der „Bedenkende" (Bedächtige) ist ohne Schwung, er steht der lähmenden Skepsis zu nahe. Nur was dem Kalkul eingeht, beginnt er umsichtig zu verwirklichen. Gegen die Überzeugung des großen Massenführers vermag alle Logik und Berechnung nichts. Verfolgung und Mißachtung stacheln ihn zu größerer Begeisterung. Bis zur Selbstaufgabe im Martyrium steigert sich sein Opferwille.

Die „echten" Massenführer gehören in die Klasse jener überempfindlichen, irgendwie an der Welt und ihrem eigenen Dasein leidenden Menschen von überstarker Vitalität. Ihre Aktivität äußert sich oft in der fanatischen Überstürztheit, mit der sie das Unmögliche möglich und das Unwahrscheinliche wahr machen wollen. Ihr psychischer Habitus ist von einem Format, daß ihnen das Kleine des Tages kleinlich, sinnlos erscheint. Ihre Sehnsucht spannt sich auf das Absolute, Ideale, das praktisch nicht erfahrbar ist und darum nie enttäuscht. Ihr Idealismus und Utopismus ist nicht zu „heilen". Sie bleiben „verbohrt". Gemessen am „normalen Durchschnittsmenschen", gehören sie zu „jenen Nervösen, Erregten, Halbverrückten, die an der Grenze des Irrsinns sich befinden".[1] Unsere Zeit nennt sie etwas mehr par distance Psychopathen.[2] Sombart gebraucht in diesem Sinne den Ausdruck Kaffeehaus. Die meisten von ihnen dürften, wollte man sie näher bestimmen, dem asthenisch-schizoiden Konstitutionstypus (Kretschmer) zuzuordnen sein.[3]

Von wesentlich anderer psychischer Struktur ist der Demagoge. Er „schauspielt", was der „echte" Massenführer ist. Dieser lebt aus dem Glauben, jener richtet sich nach seiner Berechnung. Der Demagoge will führen. Dieser Wille

[1] Wie Le Bon (Nr. 10 S. 86/87) sie plump zu registrieren weiß.

[2] Natürlich ist nicht allen ohne weiteres diese seelische Struktur nachzuweisen, bezeichnender Fälle aber gibt es genug, um die Richtung des psychischen Habitus anzugeben, und darauf kommt es ja hier an.

[3] Interessant in dieser Hinsicht sind einige zwar nicht eindeutig-klare Bemerkungen Geigers (Nr. 6 S. 161).

ist auf ein bestimmtes in der Massenhaltung nicht gegebenes Interesse[1] gegründet. Zur Erreichung seines Zieles stützt sich also der Demagoge auf die Macht der Masse. Er gebraucht sie als Mittel für seinen Zweck. Damit ist nicht behauptet, daß er, objektiv gesehen, die Masse notwendig zu ihrem Schaden mißbrauche. Ja, es ist sogar durch Beispiele erwiesen, daß Demagogen in unserem Sinne zugleich mit ihrem Werk der Gesamtheit nützen wollen.

Was den Demagogen spezifisch kennzeichnet, ist also seine rational fundierte Zielsetzung. Er geht nicht in die Masse ein, sondern steht ihr mit kühlem Kopfe gegenüber. Wenn den „echten" Massenführer seine potenzierte Massenhaltung gleichsam in organischem Prozess zum Führer emporhebt, so gefährdet den Demagogen die Schwierigkeit, sich in den inneren Zustand der Masse einzufühlen. Selbst dann, wenn das Ziel des Demagogen zu erreichen ist über den Weg, in dessen Richtung die Massenhaltung tendiert, spielt er mit der Gefahr. Wieviel mehr aber, wenn er gar nach seiner Zielsetzung gezwungen ist, die Wucht des Massendranges mit Hilfe irgendwelcher Mittel der Massenführung umzubiegen! Nur wenigen gelingt es, bewußt und kühlen Kopfes die Stimmungsnüance der Masse zu erfassen, dieser Emotionalität entsprechend gleiche Gefühle vorzutäuschen, begeisternd an die Masse zu appellieren, ohne unecht zu wirken, oder sie sogar in eine andere Gefühlsströmung zu lotsen, um dann endlich ihre Wucht auszunutzen.

Die Schwierigkeiten sind allzu groß. Gewiß ist dem Menschen bis zu einem gewissen Grade eine Schau ins geistige Sein des Mitmenschen möglich, aber sie reicht schwerlich aus, um das fremde Erleben „nachzumachen". Man hat nur so viel Aussicht, sich in fremdes Seelenleben einzufühlen, als das eigene partiell mit jenem identisch ist.[2] Beim „echten" Massenführer besteht diese Identität evident. Demagoge und Masse dagegen fallen in ihren spezifischen Erlebnisgehalten vollständig auseinander. Die Schwierigkeit wird aber durch ein neues Moment noch vergrößert. Das bewußte Hineindenken in die psychische Lage der Masse ist dadurch begrenzt, daß ihre Motivationen irrationalen Charakter haben. Geiger sagt: „Die Masse selbst, ihr letz-

[1] Ihm liegt wohl in allen Fällen im tiefsten das Streben nach Macht zugrunde. Dieses Streben kann sich zu Machtfieber steigern. Vgl. Dostojewskis „Jüngling": „Ich brauche das Geld nicht, oder sagen wir richtiger, ich brauche nicht das Geld und nicht einmal Macht; ich brauche nur das, was man durch Macht erwirbt und was man auf keine Weise ohne Macht erlangen kann; und das ist das einsame und ruhige Bewußtsein der Macht! Das ist die erschöpfende Bezeichnung dessen, was man Freiheit nennt und um die sich die ganze Welt so abquält! — Ja, das einsame Bewußtsein der Macht ist berauschend und wundervoll. Ich habe Macht, und ich bin ruhig. — Habe ich aber erst einmal die Macht, so werde ich ihrer überhaupt nicht mehr bedürfen. Ich versichere, daß ich dann freiwillig und aus eigenem Antriebe überall den letzten Platz einnehmen werde. — Das Bewußtsein meiner Macht wird mir genügen —.

„. . . denn mir genügt
vollauf das Bewußtsein . . ."

[2] Vgl. Moede (Nr. 13 b S. 54).

ter Sinn, sind irrational; die aktuellen Wollungen, die dem entsprechen können, sind daher unmöglich rational feststellbar".[1] Aus dieser psychischen Eigenheit der Masse erklärt es sich, daß jedes Wort, jede Geste, jede Handlung, die nicht gefühlsevident mit der Intention der Masse übereinstimmt, abgelehnt wird, und zwar in der der jeweiligen Gefühlslage entsprechend emotional betonten Form. Wenn von jedem Führer mehr oder minder das Wort eines deutschen Parteipolitikers gilt: „Ich bin ihr Führer, also muß ich ihnen folgen", für den Demagogen wird es zur Entscheidung, ob er der Masse in dem Maße „folgen" kann, daß er ihr als der personifizierte Ausdruck ihrer Stimmung erscheint. Es ist ein gefährliches Spiel, das der Demagoge treibt, ihm gilt Le Bon's schon einmal angedeutetes Wort: „Wer sich auf die Masse stützt, kann sehr hoch und sehr schnell steigen, aber in steter Nähe des tarpeischen Felsens und mit der Gewißheit, eines Tages von diesem hinuntergestürzt zu werden."[2]

B. Gruppenführer.

1.

Wir sahen, daß dem Wirken des Massenführers die Tendenz eigen ist, die Persönlichkeit des einzelnen Individuums auszulöschen. Im Werk des Gruppenführers dagegen kommt der Sinn zur Geltung, den einzelnen Menschen über sich hinauszuheben,[3] und zwar auf zwei Arten: 1. durch den unmittelberen Einfluß auf die Gruppe und damit auf den Einzelnen, 2. durch den Anteil an der Bildung des objektiven Geistes, der formend auf die Gruppe und deren Mitglieder wirkt.

Wir stellten fest, daß die Bildung der Gruppe auf der Grundlage einer bestimmten Zielsetzung erfolgt. Führer der Gruppe ist, wer nach den geltenden Wertmaßstäben eine Überlegenheit besitzt, mit anderen Worten: derjenige, in dem der Intentionalgehalt der Gruppe in ausnehmendem Maße lebendig ist und der ihn in entsprechendem Grade zu verwirklichen vermag. Diese Überlegenheit kommt in ihrer Auswirkung dem Ganzen der Gruppe zugute. Wir können daher mit Vierkandt von einer fördernden Überlegenheit als einer charakteristischen Eigenschaft des Gruppenführers sprechen. Mit dieser Förderung des Ganzen ist notwendig eine Förderung des einzelnen sich mit dem Ganzen innerlich verbunden fühlenden Individuums gegeben.[4] „Diese Förderung muß ... aus dem Wesen der Persönlichkeit hervorgehen, muß als deren notwendiger Ausfluß erscheinen und nicht etwa nur als eine zufällige, infolge irgendwelcher äußeren Tatsachen mit ihr verbundene Eigenschaft."[5] Deshalb kann der reine Egoist niemals Gruppenführer sein. Wir sehen sogleich den Gegensatz zum Demagogen. Der Vergleich mit dem „echten" Massenführer zeigt ein etwas anderes Bild. Zwar

[1] Nr. 6 S. 132. [2] Nr. 10 S. 22. [3] Vgl. Nr. 20 S. 423.

[4] Bei den zwangsweise gebildeten Gruppen ist selbstverständlich der Prozeß der Ein- und Unterordnung als beendet vorausgesetzt.

[5] Vierkandt (Nr. 20 S. 81).

ist dieser keineswegs reiner Egoist, sein Wirken ist ja gar nicht unter diesem Gesichtspunkt wertbar; aber wesentlich ist, daß auch in ihm, freilich ohne Zwecksetzung, die Intention lebt, den Menschen durch Hemmung sehr wichtiger Funktionen in seiner Qualität zu mindern. Der Gruppenführer dagegen will niemals die Knechtung des Geistes. Ihm geht es immer um den ganzen Menschen mit allen seinen Funktionen und Fähigkeiten. Diesen gelten zu lassen, ist ihm heilige Pflicht, ihn nach Möglichkeit in seinen Leistungen zu heben, innigster Wunsch. Alles nach dem Maßstab des Gruppenzieles Qualifizierte sucht er zu pflegen. Damit hängt zusammen, daß er die numerische Ausdehnung der Gruppe nicht immer liebt. (Der Massenführer sucht zu disqualifizieren durch Vergrößerung der Zahl.) Dem Massenführer ist die starke Persönlichkeit verhaßt, weil gefährlich, dem Gruppenführer dagegen lieb und deshalb von ihm gesucht, obwohl ihm seine Aufgabe durch sie oft nicht erleichtert wird. Er erstrebt nicht die Nivellierung der unter ihm Stehenden, damit er umso höher steige; er knechtet nicht den Geist der Aufstrebenden, damit er umso leichter herrsche; ihm ist nicht die Gesinnung des Despoten eigen, dem der Unentbehrliche entbehrlich. Sein Bemühen geht vielmehr (im Werk sich äußernd) dahin, sich als Führer aufzuheben; jeden emporzuziehen zur Höhe, auf der er steht, damit jeder für die Gruppe eintrete, wie er ihr dient; um ein Wort Kerschensteiners zu modifizieren: in jedem die unbedingte Willensbereitschaft gegenüber den Sollensrufen der für die Gruppe geltenden Werte zu wecken, so daß Führung überflüssig wird. Steigt einer der Geführten gar in Wert und Leistung über ihn hinaus, so verfolgt er diesen nicht mit Eifersucht und Bosheit, wenngleich er an dieser Tragik oft zutiefst leidet[1], nicht selten gar an ihr innerlich zerbricht. Die Aufgabe gegenüber der Zielsetzung durch Einsatz aller zur Verfügung stehenden Kräfte bestens zu erfüllen, bleibt ihm oberstes Gebot. Alles Persönliche, das hindert, tritt dagegen zurück, nicht in der Form einer Knechtung des Geistes, sondern der freiwilligen Unterordnung unter das Ganze.

Das Ziel so fest im Auge behaltend, tut der Gruppenführer seinen Dienst. Er denkt voraus, ergreift im Handeln die Initiative, übernimmt gegebenenfalls allein die Verantwortung, zeigt sich also nicht nur intellektuell überlegen, sondern auch aktiver Impulse fähig und mit moralischen Qualitäten begabt. Was ihm aber in besonderem Maße eignet, ist die Kunst der Menschenbehandlung. Das ist umso schwerer, als sich in der Gruppe die widerstrebendsten Tendenzen geltend machen. Den in den Worten Individuum — Gemeinschaft beschlossenen Gegensatz zweier Welten unter Wahrung der Selbständigkeit des einzelnen und der Erfüllung der mit der Zielsetzung gegebenen Pflichten harmonisch zu lösen, ist ihm aufgegeben. So steht er für die Befolgung der Mindestforderungen, die die Gruppenmoral stellt. Wie er bei seinem Handeln alle selbstischen Motive ausschließt, so muß er

[1] Dieses Leid vermag in etwa die Ehrfurcht zu lindern, die der vornehme Mensch zeitlebens seinem Führer erweist.

dasselbe von den einzelnen Mitgliedern der Gruppe verlangen. Die in jeder Kollektivität auftretenden, die Entfaltung der Persönlichkeit des einzelnen hemmenden und störenden Tendenzen drängt er zurück und schaltet sie nach Möglichkeit aus. (Der Massenführer stärkt sie zum Zwecke der Vermassung). So sucht er die psychische Ansteckung nach Möglichkeit unwirksam zu machen. Selbst verzichtet er auf Mittel der Suggestion und der Überredung, wie sie der Massenführer liebt. Die Differenziation der Meinungen meidet er nicht ängstlich, sondern fördert sie, wo aus ihr befruchtende Anregungen hervorgehen. Jede individuelle Veranlagung sucht er ihrer Kraft entsprechend in den Dienst der Gruppe zu stellen. In speziellen Fällen überläßt er ohne Argwohn oder Eifersucht die Führung besonders Begabten oder eigens Geschulten, wenngleich er die Leitung nicht abgibt und die Verantwortung nicht ablehnt. Das besagt nicht, daß er in besonderem Maße die Spitzenleistungen, zu denen einzelne, auf sich gestellt, fähig wären, einseitig pflege. Gerade im Gegenteil opfert der Gruppenführer im allgemeinen um der guten Durchschnittsleistungen der Gruppe willen die von einzelnen zu erreichenden überragenden Leistungen, wissend zwar um die daraus erwachsende Tragik, ja selbst das Martyrium der Begabteren mitleidend, aber mit diesen, sich selbst überwindend, bereit, um des Ganzen willen gern zu opfern.

Während er so auf der einen Seite zum Wohl der ganzen Gruppe die Möglichkeiten in gewinnbringendem Selbstverzicht begrenzt, wirkt er auf der anderen Seite durch Wort und Tat fördernd, anregend und stärkend auf die Schwächeren. Schlummernde Dispositionen weckt er, vorhandene Neigungen nährt er und bringt so Kräfte zur Entfaltung, zu deren Einsatz der einzelne aus sich selbst nicht fähig wäre. So der kollektiv bedingten Nivellierungstendenz entgegenarbeitend, ist er auch darauf bedacht, plumpe Nachahmung wie auch die interessantere imitation par opposition (Tarde), die gleichwohl unselbständiges Tun bleibt, zu verhindern. Er liebt vielmehr einen edlen Wetteifer, der die Leistung steigert, und weiß auch die Grenze des Anstands respektierende Kritik zu schätzen.

Der Erreichung der besten Kollektivleistung gilt, wie wir sehen, des Gruppenführers Werk. Das Ziel der Gruppe ist in allem richtunggebend. Der „echte" Massenführer (und nur dieser gehört ja innerlich zur Masse) ist gebunden an die Intention der Masse. Nie kann er sich gegensätzlich zur Masse stellen, ohne zu scheitern. Das Ziel der Gruppe dagegen verlangt vom Gruppenführer oft genug, daß er sich gegen die Geführten durchsetzt, dann nämlich, wenn dem Dienst an der Gruppe abträgliche Tendenzen sich bemerkbar machen. Mit beseelter Strenge besteht er auf der Erfüllung der mit dem Ziel gegebenen Pflichten. Männliche Zucht übt er, um ein Auseinanderfallen der Gruppe zu verhindern. Er erträgt den Unwillen Empörter im Wissen um den Wert des Gutes, das ihm anvertraut. Führer einer Gruppe sein, heißt: sich selbst bezwingen in männlicher Zucht. So

nur bleiben Recht und Möglichkeit, in Zeiten gefährlicher Krisen strenge Disziplin zu üben.

Wir wiesen schon einmal darauf hin, daß dem Gruppenführer in hohem Maße die Kunst der Menschenbehandlung eignen müsse. Gerade in Augenblicken gesteigerter Anforderungen ist die Entscheidung durch die mehr oder minder große Gabe des Führers bedingt, in jedem die Persönlichkeit zu achten. Zwischen Führer und einzelnem muß der innere Konnex vorhanden sein, der sich auf der Seite des Führers in einem ausgeprägten Fingerspitzengefühl für das Angemessene und Schickliche äußert. Den treffenden Ausdruck für diese Fähigkeit, die angeboren sein muß, finden wir wohl in dem Worte Takt. Ohne diesen ist ein Führer unmöglich. Die Wirklichkeit zeigt so oft Fälle, in denen alle Voraussetzungen, die einen Menschen zum Führer machen, gegeben zu sein scheinen, und doch ist der Mißerfolg allzu ersichtlich. Es mangelt da am Führer-Takt. Ohne ihn ist die Autorität nichts. Ja, sie ist qualvoll, „erdrückend".

Mit Simmel[1] unterscheiden wir zwei Arten von Autorität: die persönliche und die institutionelle. Für unsere Betrachtung ist die Bemerkung Simmels von Bedeutung, daß „vielleicht der Tatsache nach in der Anerkennung der Autorität eine tiefere Freiheit des Subjekts liegt, als in der Bezauberung durch das Prestige" (Massenführer!). „Allein für das Gefühl der Geführten ist es anders."[2] Man darf daneben natürlich nicht vergessen, daß auch dem Gruppenführer Prestige eignen kann und auch sehr oft eignet. Wesensnotwendig ist es ihm nicht, Führer-Takt und Autorität sind für ihn die conditio sine qua non. Was Autorität von Prestige unterscheidet, setzten wir früher bereits auseinander. Gegründet ist Autorität auf der Auswirkung einer Überlegenheit im Werte, mit anderen Worten können wir wohl sagen: auf der sachlichen Leistung. Die persönliche Autorität ist dann gegeben, wenn einer Persönlichkeit in engerem oder weiterem Kreise der Charakter einer überpersönlichen Instanz auf Grund ihrer sachlichen Leistung spontan zuerkannt wird. Mit der institutionellen Autorität haben wir es dann zu tun, wenn eine Institution, eine überindividuelle Potenz (Simmel), einer Einzelpersönlichkeit (auf Grund ihrer sachlichen Leistung) instanzliche Entscheidungskraft verleiht.

Diese sachliche Leistung, auf die Autorität (die persönliche immer, die institutionelle mehr oder weniger) sich stützt, unterscheidet den Gruppenführer wesentlich vom Massenführer. Den Gruppenführer kennzeichnet eine nach der Zielsetzung der Gruppe jeweils verschiedene Sonderfähigkeit. Er ist „tüchtig" (im Sinne der Gruppen„tugend"). „Meister" (magis) lautet sein Ehrentitel. Der Massenführer ist Laie. So hat er keine Einsicht in die Schwierigkeiten und Kompliziertheiten der Probleme, die er lösen möchte. In einem einzigen Sprunge will er das Unmögliche erreichen. Der Gruppenführer pflegt die Kunst des Möglichen. In langsamer, steter Entwicklung

[1] cf. Nr. 17a S. 102/103. [2] cf. a. a. O. S. 103.

sucht er zum Ziele zu gelangen. Aus dem Wissen um den Zusammenhang einer Frage mit tausend anderen verzichtet er auf die Hitze des Fanatikers auf emotional überbetonte Akte. Ihm eignen sachliche Art der Behandlung, angemessene Ruhe und Besonnenheit. Das hat nichts mit pessimistischer Resignation oder spießerischer Langweiligkeit zu tun. Weil der Gruppenführer „Fachmann" ist, muß er kritischer Realist sein. Eifer und Begeisterung für das Werk werden durch solche Haltung keineswegs ausgeschlossen, sondern im rechten Maß gehalten.

2.

Der Gruppenführer ist, wie wir sahen, in allem bestrebt, mit der Gruppe das gemeinsame Ziel zu erreichen, ohne Mittel innerer Vergewaltigung anzuwenden, wie sie der Massenführer liebt. Er sucht einen modus vivendi zu finden, der die Lösung der Gruppenaufgabe begünstigt, indem er die Wechselwirkungen der einzelnen Individuen nach dem Maßstabe gegenseitiger Förderung und der Wahrung der Kollektivintention ordnet. So bildet sich allmählich in der Gruppe eine eigene Lebensform: Eine „bestimmte Art zu denken oder zu fühlen oder zu handeln" greift Platz, und diese Art beeinflußt wieder den einzelnen.[1] Wir bestimmten früher diese Vorgänge als Äußerung eines objektiven Geistes, der in der Gruppe zur Geltung kommt. Es kann nach den vorausgehenden Ausführungen über die Wirkungsweise des Gruppenführers nicht mehr zweifelhaft sein, welchen Anteil dieser an der Bildung des objektiven Geistes nimmt. Es ist auch ohne weiteres evident, daß dieser Anteil umso größer sein wird, je unselbständiger dem Geiste nach die Angehörigen der Gruppe sind. So sehen wir also, daß der Gruppenführer nicht nur direkt, sondern auch indirekt auf die Gestaltung der Gruppe einwirkt. Denn der objektive Geist, den Führer und Gruppe gemeinsam im Spiel der psychischen Wechselwirkungen ins Dasein riefen, übt reaktiv seinen Einfluß, wie wir schon feststellten. Diesem objektiven Geist ist ebenso wie dem Führer die Eigenschaft der fördernden Überlegenheit eigen. Von ihm geht ein objektiver Antrieb aus, der starke erzieherische Kraft hat. Er erstickt nicht nur nicht das Qualifizierte, sondern „je stärker der objektive Geist in den Gruppen wirksam ist, desto mehr hebt er den Einzelnen über sich selbst hinaus (d. h. genauer über diejenigen Eigenschaften, die er besitzt, abgesehen vom Einfluß der in Frage kommenden objektiven Kausalität")."[2] Auch hier ist es so, daß die Tragik, die der Begabtere um des Ganzen willen leiden muß, befruchtend wirkt: Wenn wir von dem möglichen ethischen Gewinn absehen, bleibt dem geistig Überragenden aus dem Gegensatzgefühl, das ihm sein Martyrium bereitet, der Antrieb zur Höchstleistung in der Isolation. So ist es nicht unberechtigt, von einer Ausweitung des Ich durch die Gruppe und den diese nicht unerheblich beeinflussenden Gruppenführer zu sprechen.

Die eingangs gestellte Frage, wann Gruppe idealiter verwirklicht sei,

[1] cf. Nr. 20 S. 345. [2] Nr. 20 S. 423.

welcher Grad objektiven Geistes dazu vorhanden sein müsse, scheint sich jetzt auch beantworten zu lassen, und zwar dahin: Wir haben es mit einer Gruppe im idealen Sinne zu tun, wenn der objektive Geist sich so weit emanzipiert hat, so stark ist, daß der Gruppenführer überflüssig wird. Wir sehen: ein wohl nie erreichter Grenzzustand. Stellen wir daneben: Die Masse ist idealiter verwirklicht, wenn alles Geistige so sehr ausgeschaltet ist, daß wir eine physikalische Masse vor uns haben, die zur Bewegung (Geiger: Ausdrucks-, Vollzugsakt) eines Führers notwendig bedarf. Die Gegensätze springen sofort in die Augen.

Es ist selbstverständlich, daß diese Arbeit nur ein Versuch sein soll, zwei sich in der reichen Fülle sozialpsychologischer Erscheinungen immer wieder aufdrängende Prinzipien klarer zu sehen und deutlicher zu fassen. Der uns von vornherein beherrschende Gedanke, daß die pädagogische Psychologie (Psychologie der Schulklasse) durch eine Untersuchung unter den hier gewählten Gesichtspunkten befruchtet werden könne, hat sich im Verlaufe dieser Ausführungen noch bestärkt. Die hierher gehörigen Arbeiten aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie, die eingesehen wurden[1], leiden u. E. großenteils unter dem Mangel eindeutiger Bestimmung der Begriffe Masse und Gruppe. Gerade aber die wesentliche Verschiedenheit von Massenführung und Gruppenführung zwingt zur klaren Unterscheidung.

Literaturverzeichnis.

1. Wilhelm Brönner: Zur Theorie der kollektiv-psychischen Erscheinungen. Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik. Bd. 141.

2. W. O. Döring: Psychologie der Schulklasse. Eine empirische Untersuchung. A. W. Zickfeldt, Verlag, Osterwieck am Harz, 1927.

3. Theodor Erismann: Massenpsychologie. Aufsatz in: Einführung in die neuere Psychologie. Herausgegeben von Emil Saupe. A. W. Zickfeldt, Verlag, Osterwieck a. H., 1927.

4. Sigmund Freud: Massenpsychologie und Ich-Analyse. 2. Aufl. 1923, Internationaler Psychoanalytischer Verlag. Leipzig, Wien, Zürich.

5. Joseph Fröbes: Lehrbuch der experimentellen Psychologie. 2. Aufl. Freiburg i. Br. 1922, Herder & Co.

6. Theodor Geiger: Die Masse und ihre Aktion. Ein Beitrag zur Soziologie der Revolutionen. 1926. Verlag von Ferdinand Enke in Stuttgart.

7. Anton Heinen: Wie gewinnen wir ein Führergeschlecht für die Massen? M.-Gladbach, 1923, Volksvereinsverlag.

8. Georg Hirsch: Persönlichkeit und Masse in der gegenwärtigen Kulturlage. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 23 und 25.

9. Adolf Kruckenberg: a. Die Schulklasse als Lebensform. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 25 — b. Die Schulklasse. 1926. Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig.

10. Gustave Le Bon: Psychologie der Massen. Autorisierte Übesetzung von Dr. Rudolf Eisler. 2. Aufl. Leipzig 1912. Verlag Dr. W. Klinkhardt.

11. Hermann Losch: Masse und Persönlichkeit. Süddeutsche Monatshefte. Juli 1913.

12. Heinz Marr: a. Proletarisches Verlangen. Ein Beitrag zur Psychologie der Massen.

[1] Nr. 2, Nr. 9a und 9b, Nr. 13a und 13b, Nr. 21.

Verlegt bei Eugen Diederichs in Jena. 1921. — b. Das Problem der Masse. Verlag des Vereins zur Förderung der Volksbildung, Stuttgart.

13. Walther Moede: a. Die Massen- und Sozialpsychologie im kritischen Überblick. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 16. — b. Experimentelle Massenpsychologie. Beiträge zur Experimentalpsychologie der Gruppe. Verlag von S. Hirzel in Leipzig. 1920.

14. Friedrich Raab: Sozialpsychologie. Aufsatz in: Einführung in die neuere Psychologie. Siehe unter 3.

15. W. Schwalenberg: Gustave Le Bon und seine Psychologie des foules. Ein Beitrag zur Kritik der Massenpsychologie. Diss. Bonn. 1919.

16. Siegfried Sieber: Die Massenseele. Dresden und Leipzig, „Globus", Wissenschaftliche Verlagsanstalt. 1918.

17. Georg Simmel: a. Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. 3. Aufl. München u. Leipzig. Duncker u. Humblot. 1923. — b. Grundfragen der Soziologie. 2. Aufl. Berlin und Leipzig. W. de Gruyter u. Co. 1920.

18. Richard Thurnwald: a. Führerschaft und Siebung. Zeitschrift für Völkerpsychologie und Soziologie. 1926. — b. Völkerpsychologie. Aufsatz in: Einführung in die neuere Psychologie. Siehe unter 3.

19. Paul Tillich: Masse und Geist. Studien zur Philosophie der Masse. Verlag der Arbeitsgemeinschaft Berlin und Frankfurt a. M. 1922.

20. Alfred Vierkandt: Gesellschaftslehre. Hauptprobleme der philosophischen Soziologie. Verlag von Ferdinand Enke in Stuttgart. 1923.

21. Kurt Zeidler: Die Wiederentdeckung der Grenze. Beiträge zur Formgebung der werdenden Schule. Verlegt bei Eugen Diederichs in Jena 1926.

* *

Über die Ursachen des „ersten Trotzalters" und der Erregungsphasen überhaupt.

Von Adolf Busemann.

In der ersten Hälfte des dritten Lebensjahres — also mit etwa 2;3 — tritt das Kind oder treten doch die meisten Kinder in ein Alter, das seiner auffälligsten Eigenschaft nach das erste Trotzalter genannt worden ist, erstes im Unterschied von dem bekannten Trotzalter bei 12—14 Jahren, das auch Flegelalter heißt. Über die Tatsache selbst kann kein Zweifel sein, auch die Symptome sind nach vielen Seiten hin bekannt.[1] Hier soll der Versuch gemacht werden, die eigentümliche Erscheinung als Ganzes zu erklären, d. h. auf Bekanntes ursächlich zurückzuführen. Wir vergegenwärtigen uns darum zunächst ihre wesentlichen Züge.

In der Mitte des dritten Lebensjahres spätestens finden die Reifungen

[1] Literatur habe ich zusammengestellt in der Zeitschrift für Kinderforschung **33**. S. 116 ff. 1928, weitere in dieser Zeitschrift **29**, S. 42 ff. Neueste Belege: H. Hetzer, diese Zeitschrift **29**. 1929. S. 79 f. Seinen Höhepunkt erreicht das 1. Trotzalter etwa mit 2;9. K. Dallinger, Über den Zusammenhang zw. der Entw. des Ichbewußtseins und dem kindlichen Zeichnen. Langensalza 1928 (S. 72). H. Neugebauer, Materialien zur Kinderpsychol. Zeitschr. f. angew. Psychol. **32**. 1929, findet (S. 313) ein Maximum der Häufigkeit von „Träumen" in diesem Alter, wozu die Häufigkeit des Träumens in der Vorpubertät (12—14) eine gute Parallele bietet. — O. Kroh, Das Grundschulkind, Langensalza 1928. S. 39—41.

einen Abschluß, die für das Kind des ersten Lebensjahres bezeichnend sind, und deren biologische Bedeutung ist, aus dem der Mutter physiologisch noch verhafteten Säugling ein Kind zu machen, das auf eigenen Füßen steht und geht, alleine ißt und trinkt (wenngleich von der Nahrung vorzugsweise, die die Eltern sammelten), durch die Sprache imstande ist, sich mit Artgenossen befriedigend zu verständigen. Auch der Spracherwerb ist im wesentlichsten ja Reifung, nämlich im Erwachen der Symbolfunktion, der Fähigkeit und Neigung, Wörter als Zeichen für Gegenstände zu verstehen und zu verwenden. Der Säugling — die Stillperiode dauert unter natürlichen Bedingungen bekanntlich erheblich länger als in der Kultur — beansprucht die Mutter, als ob ihre Organe in sein Organsystem gehörten: er bedient sich ihres Verdauungssystems, um das „Fertigprodukt“ selbst zu verwenden, er läßt sich von ihren Beinen, Armen und Haaren tragen, von ihrem Blut wärmen, von ihrem Intellekt bewachen und verteidigen. Anderseits beansprucht die Mutter den Säugling als Gegenstand ihrer physiologisch-psychologischen Bedürfnisse. Siegfried Bernfeld[1] hat in seiner „Psychologie des Säuglings“ diese Dinge in lesenswerter Feinheit geschildert.

Objektiv findet dieser Zustand durch die erfolgten Reifungen ein Ende. Subjektiv muß dem, dürfen wir vermuten, im Kinde eine andere Stellung zur Mutter und zur Welt überhaupt entsprechen: das Bedürfnis nach Anlehnung, Schutz, Pflege muß, den objektiven Wandlungen gemäß, weniger lebhaft „gefühlt“ werden, das „Gefühl“, selbst zu können, stark zu sein, muß umgekehrt lebhaft sein. Die Wirklichkeit entspricht diesen Erwartungen, zeigt weiter, daß an die Stelle der Säuglingsinstinkte die sozialen und sexuellen Instinkte zu treten beginnen. Der Knabe fühlt sich jetzt erstmalig von weiblichen Wesen angezogen, das Mädchen von männlichen, das ist oft genug unmittelbar beobachtet und auch in Autobiographien dargestellt worden. In den Spielinteressen die gleiche Geschlechtsdifferenz: das Mädchen entscheidet sich für die Puppe, der Knabe bevorzugt Männerrollen. In diesen Spielen aber kommt auch der für Kinder von diesem Alter an bezeichnende soziale Instinkt zum Ausdruck: groß sein wollen wie die Eltern.

Das alles ist bekannt und oft geschildert worden. Wir wollen es zusammensehen mit dem, was jetzt die Mutter tut.

Was tut sie unter natürlichen Lebensbedingungen? Nach rund anderthalb bis zwei Jahren Stillperiode erfolgt mit großer Wahrscheinlichkeit die nächste Konzeption, und wenn unser Probandus drei Jahre alt wird, hat er ein jüngeres Geschwister, mit dem die Mutter nunmehr dieselbe, sie befriedigende aber auch beanspruchende Lebenseinheit bildet, wie vorher mit unserem Probanden.

Diese Tatsache hat man, soviel ich sehe, nicht genügend beachtet, teils weil sozialpsychologische (milieukundliche) Gesichtspunkte früher überhaupt ferner lagen, vor allem aber, weil in der heutigen Familie dieses zweite Kind entweder ausbleibt oder doch oft länger auf sich warten läßt. Sehen wir

[1] Wien 1925.

diese Tatsache aber in ihrer ganzen Tragweite, so wird uns zweierlei an der „ersten Trotzperiode" verständlich, was sonst dunkel bliebe, und wir gewinnen überdies einen Ausblick von noch größerer Weite.

Zunächst: ist wirklich der Rhythmus des „Kinderkriegens" so, daß der Dreijährige „natürlicherweise" ein jüngeres Geschwister hat? Eine einfache Addition von Stillperiode und Schwangerschaftsdauer ergibt in unseren heutigen europäischen Verhältnissen vielleicht niedrigere Abstände von Niederkunft zu Niederkunft. Aber nicht diese dürfen wir zugrunde legen, wie das folgende wohl deutlich macht, sondern den natürlichen Rhythmus, und dieser scheint, wie gesagt, die zweite Niederkunft etwa in das Alter 2;6 zu legen.[1] Vergleicht man den Altersabstand von Kindern in unserem deutschen Mittelstande, so findet man als häufigsten Wert 2 Jahre, wenngleich die größeren Abstände auch sehr oft vertreten sind. Ich stellte z. B. für Schüler und Schülerinnen von Mittelschulen (Greifswald) folgendes fest. Ermitteln wir den Altersabstand des nächst jüngeren und des nächst älteren Geschwisters von dem Kinde, das wir befragen, so finden wir, daß von 366 derartigen nächsten Geschwistern rund

	2	57	**79**	51	52	38	32	24	14	5	4	5	3	0	1	1
rund	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

volle Jahre entfernt sind. Also z. B. waren nur 2 Zwillingsgeschwister genannt worden, dagegen 57 ältere oder jüngere Geschwister, die vom befragten Kinde ein Jahr Altersabstand hatten (abgerundete Werte!). Um jede Mißdeutung der Zahlen zu vermeiden, sei betont, daß nur die nächstbenachbarten Geschwister berücksichtigt worden sind, die ferneren dagegen nicht.[2] Nach diesem Befunde dürfen wir als Normalabstand zwischen 2 Geschwistern die Zeitspanne von 1—4 Jahren ansetzen, zu diesen Typen gehören 239 von 366 ermittelten Altersabständen; der Wert größter Häufigkeit aber liegt bei 2 Jahren Abstand, entspricht also sehr gut unseren Erwartungen.

Von hier aus wird verständlich, warum das sogenannte erste Trotzalter gerade an dieser Stelle liegt. Die Reifung des Kindes zu der verhältnismäßigen objektiven und subjektiven Selbständigkeit, die das Trotzalter kennzeichnet, erfolgt in einem Tempo, das der Dauer von Stillperiode und Schwangerschaft der Mutter angemessen ist: dem Rhythmus der Niederkünfte der Mutter entspricht das Entwicklungstempo der Kinder. Diese zweckmäßige Einrichtung kann nur anlagemäßig verursacht sein, m. a. W., der Eintritt des ersten Trotzalters ist ein in der artlichen Erbmasse vorgesehener Vorgang, genau wie Säuge- und Saugemechanismen samt zugehörigen Instinkten.

Zum andern wird jetzt verständlich, warum schon auf diesem frühen Kindheitsstadium an vielen Kindern Symptome einer sozial bedenklichen „Cha-

[1] Leider sind mir Angaben über diesbezügliche Verhältnisse bei Völkern geringer Kultur nicht zugänglich. Bernfeld (s. oben) teilt einiges über die Dauer der Stillperiode mit.
[2] Wie sich diese altersmäßig verteilen, habe ich für dasselbe Material in der Deutschen Schule **32** 403 ff., 1928, mitgeteilt.

rakterstörung" auftreten, ja der Ansatzpunkt zahlreicher Neurosen und Psychoneurosen wohl mit Recht vermutet wird. Denken wir nur an die Fälle hartnäckigen Eigensinns, an das Stottern, das in der Mehrzahl der Fälle hier zuerst auftritt, auch an die sexuellen Erregungen, von denen man berichtet, und auf die als Tatsachen vielleicht der beste Teil der „infantilen Sexualität" der Freudschule zurückgeht. Kann ein so „unphysiologischer", oft die Grenze des Krankhaften streifender Zustand von der Natur (sc. in der Erbmasse der Art) vorgesehen sein?

Durchaus, wenn wir berücksichtigen, daß das tatsächliche Schicksal des Kindes nicht dem entspricht, was dieselbe Natur auf seiten der Mutter voraussetzte: das Geschwister, das die Mutter zu beanspruchen hätte, bleibt oft genug aus. Darum ist das „erste Trotzalter" geschwisterlosen und letzten Kindern so viel gefährlicher als denen, die ein jüngeres, die Kräfte der Mutter absorbierendes Geschwister haben, die also nicht unter luxurierender Erziehungstätigkeit der Eltern leiden. Aus Kraftgefühl und Selbständigkeitsbewußtsein wird Trotz und Eigensinn, wenn die Mutter Zeit genug hat, für das Kind zu wollen und zu handeln.[1]

In gewissen Graden ist ein Mehr in dieser Hinsicht unvermeidliche Konsequenz der Kulturverhältnisse, in denen wir leben, und daher mag es kommen, daß nicht nur ganz auffallend übererzogene Kinder im Trotzalter trotzen.

Begleiten wir mit diesen Überlegungen das Kind in seine folgenden Lebensjahre. Mit etwa 5—6 Jahren kommt, falls die Natur ihren Gang geht, ein zweites Geschwister zur Welt. Die Mutter wird von neuem und in steigendem Maße beansprucht, da das dreijährige Kind immerhin noch einige Pflege erfordert. Es ist wohl kein Zufall, daß der Beginn der öffentlichen Schulpflicht in dieses Alter fällt, aber wohl noch weniger zufällig, daß in diesem Alter eine zweite Phase beobachtet wird, die zwar viel schwächere, aber im Grunde ähnliche Symptome hat wie das „Trotzalter" bei 3 Jahren: die zweite „Erregungsphase". Obwohl ich mit dem Ansatz dieser Phase wenig Nachfolge gefunden habe, vermutlich weil die Einschulung die Symptome überdeckt, sehe ich keinen Grund, die Annahme aufzugeben, erfolgen doch gelegentlich Bestätigungen von anderer Seite her.[2] Ein zweiter Ruck zur Selbständigkeit — nach O. Kroh[3] erwachen jetzt neue Interessen, und zwar nicht milieubedingt — muß sich psychisch als eine zweite Welle der Erregung, der Kraftgefühle, des Hinaushebens, bei Knaben besonders auch der Kampfeslust äußern. Entsprechendes gilt von der Erregungsphase, die nach

[1] Vergleiche dazu besonders die Angaben H. Hetzers (diese Zeitschr. **30**, Seite 55. 1929): Von 100 Kindern mit Erziehungsschwierigkeiten waren 68% Einzelkinder; vorwiegendes Alter 2—4 Jahre.

[2] Man vergleiche die oben zitierte Tabelle von H. Neubauer und die a. a. O. folgende, ferner meinen Aufsatz in dieser Zeitschr. **29**. 1928.

[3] Das Grundschulkind, s. oben.

meinen Beobachtungen wiederum etwa drei Jahre später, theoretisch also bei Ankunft des dritten Geschwisters, eintritt. Für diese Erregungsphase liegen neuerdings wertvolle Beobachtungen O. Krohs vor: man beobachtet mit 8—9 Jahren eine Neigung zum Renommieren, eine Art Kraftprotzentum, eine starke ästhetische Welle, eine Neigung zu spontaner Kritik.[1]

Die Geschwisterschar umfaßt jetzt — wir setzen voraus, daß wirklich alle drei Jahre etwa ein Kind geboren wird und am Leben bleibt — vier Köpfe. In der Zeit etwa, in der das fünfte Kind dazu kommen müßte, löst sich das erstgeborene, unser Probandus, aus Kinderschar und Familie: das sog. zweite Trotzalter, die „präpuberale Erregungsphase“, wie ich es genannt habe, tritt mit etwa 11—13 Jahren ein und zerschneidet die Triebbindung zwischen Mutter und Kind bei Naturvölkern und Kulturmenschheit in der bekannten Weise. Aus dem Kinde, das zwar nicht mehr Säugling, doch noch im Schutz der Eltern und mehr oder weniger im Genuß ihres Tisches war, wird jetzt der geschlechtsreife Jungmensch, der nach kurzen Jahren eines außerfamilialen Daseins unter natürlichen Umständen die eigene Familie gründet.

Der von der Natur vorgesehene Umfang der Geschwisterschar, d. h. der wirklich als Geschwister in der Familie zusammenlebenden Kinder, beträgt demnach rund vier Kinder. Erstaunlicherweise ergab sich in meinen Untersuchungen über Geschwisterschaft und Schultüchtigkeit, daß in denjenigen Bevölkerungsschichten, in denen einerseits keine unmittelbare Not den Lebensraum der Kinder unnatürlich verkleinert, anderseits Reichtum das Familienleben nicht auflöst, also im Mittelstande, die Kinder mit 3 Geschwistern (2—4 Geschwistern) durchweg deutlich besser abschneiden in Schulzensuren usw. als Kinder mit mehr und mit weniger Geschwistern.[2]

Selbstverständlich ist dies alles eine Theorie, aber wie mir scheint, eine fruchtbare, da sie gleich eine ganze Reihe von Tatsachen, und zwar an sich unabhängig von einander beobachteten Tatsachen, verständlich macht. Auf eine Formel gebracht würde sie lauten: Tempo und Rhythmus der kindlich-jugendlichen Entwicklung sind, von milieubedingten Störungen und Anlageanomalien abgesehen, eine Funktion des Zeugungsrhythmus der Ehe (und zwar der vorausgesetzten permanenten Monogamie). Verständlich wird uns das Kind nur als Glied der Familie mit dauernder Einehe.[3]

[1] Oswald Kroh a. a. O. Seite 51. 107, 109.

[2] A. Busemann, in Zeitschrift für Kinderforschung **34** und **35**, Man verwechsle nicht Geschwisterschar und Kinderschar. Die natürliche Geburtenzahl für eine Ehefrau ist sicher größer als 4, aber im selben Tempo, in dem jüngere Kinder in die Geschwisterschar eintreten, scheiden ja geschlechtsreif gewordene ältere aus.

[3] In größerem Zusammenhange hoffe ich diese Dinge in Kürze anderenorts behandeln zu können.

* *

Die Psychologie der kindlichen Handlung und die Schule.

Von Stephan Krauss.

Aus dem weiten Bereich der pädagogischen Psychologie hat man zuweilen das, was dem Schulmann als nächstliegendes Rüstzeug dienen kann, als „Schulpsychologie" herauszuheben versucht. Die praktische Notwendigkeit, eine vorteilhafte Gruppierung des Stoffes um den gegebenen Orientierungspunkt vorzunehmen, mag dies gerechtfertigt erscheinen lassen, nur darf sie nicht dazu führen, genügsam einen Ausschnitt für das Ganze zu nehmen und damit das Blickfeld einzuengen. Solche Einengungen waren bereits wiederholt intendiert, indem man als Um und Auf schulpsychologischer Erkenntnis zuweilen etwas ansah, was diese Rolle seiner Natur nach nicht ausfüllen konnte; so gab es eine Zeit der Überschätzung der Tests, in der die Kindesseele kaum mehr als ein Bündel von Vermögen und Funktionen erschien, ebenso wie eine Zeit der Überschätzung der differentiellen Psychologie der Vorstellungs- und Gedächtnistypen, durch die eine umfassende Typologie doch nicht begründet wird, es sei denn, daß man an dem Begriff „Schulkind" in seinem ganz alten Sinne hängen bleibt. Es ist verwunderlich, daß dasjenige, was das Kind ebenso wie den Erwachsenen als Person recht eigentlich ausweist, noch kaum und jedenfalls ungenügend ins Blickfeld gerückt ist, die Handlung.

Als psychophysisches System in biologischem Sinne ist das Kind schon in den ersten Monaten nicht nur rezeptiv reizbewältigend, sondern vermöge innerer Reize auch spontan bewegt, außer reaktiv auch aktiv, es genügt Beanspruchungen und Bedürfnissen. Dieser Pendelverkehr sozusagen zwischen Ich und Umwelt schafft den Begriff der „Handlung", wir sind ihn ganz am Anfang anzusetzen genötigt, sogar noch vor dem des „Bewußtseins". Aus diesem primitiven Verkehr wird nun später allerdings sehr viel mehr, es gibt eine „Geschichte" der Handlung, die sie selbstwirkend sich aufbaut. Da ist zunächst eine erste Stufe, auf der die Funktion, sei es welche immer, sich erst selbst richtig in Gang bringt, bis sie vollends beherrscht wird, auf einer zweiten greift sie auf die Dingwelt über, bewährt sich in ihrer Gestaltung, im Werk, oder baut die sozialen Beziehungen auf, damit schon die dritte Stufe ermöglichend: Selbstgestaltung. Funktionsformung, Materialformung, Seinsformung sind die drei Entwicklungsstufen der Handlung. Es ist das Verdienst des bedeutsamen genetisch-psychologischen Werkes „Kindheit und Jugend" von Charlotte Bühler, diese Formalprinzipien aller psychischen Entwicklung klar herausgehoben zu haben, nachdem sie sich in einer Anzahl sorgsamster Einzeluntersuchungen erprobt hatten.

Es wird bereits ersichtlich, welche zentrale Stellung die Handlung im personalen Sein einnimmt, und daß etwas Komplexes unter ihr begriffen ist, das wie kaum etwas anderes die Aspekte zusammenschließt, die grundsätzlich Seelischem gegenüber anwendbar sind: die des Erlebens, Benehmens und des objektiv-geistigen Gehaltes. Auf diese Bedeutung der Handlung weist auch die Tatsache hin, daß von ihr aus Anlaß gegeben war, den Begriff der „Intelligenz" neu zu fassen und ihrer „gnostischen" Seite die „praktische" zu gesellen (Stern, Lipmann), ebenso wird auch der nachhaltige Einfluß von Köhlers Intelligenzversuchen an Anthropoiden auf die Kinderpsychologie begreiflich.

Systeme von Handlungen oder Verhaltungsweisen schließen sich, wohl auf biologischer Grundlage, derart zusammen, daß sie für bestimmte Entwicklungsperioden oder Phasen charakteristische Ganzheiten ergeben. Haben wir uns mit dem inneren Aufbau dieser Systemganzheiten von Handlungen vertraut gemacht, so haben wir ein wertvolles Mittel zur Hand: wir können die altersgemäße Platzbestimmtheit, Adäquatheit oder Phasotopik einer einzelnen Handlung bestimmen. So haben die Arten von Betätigung oder Spiel an einem Material ihre Altersbestimmtheit, die großenteils durch den Funktionsfortschritt auf dem Gebiete der Konzentration und Ausdauer begründet wird. Weitergehend können wir feststellen, was für Kinder verschiedenen Alters „Aufgabe" überhaupt bedeutet und sind auf einen Wandel gefaßt, da sich das Aufgabebewußtsein überhaupt erst kurz vor dem Zeitpunkt, den wir als den der „Schulreife" gesetzt haben, konstituiert.

Unter den Funktionen, welche den Aufbau der kindlichen Handlungsgesamtheit garantieren, sehen wir als die wichtigste die Nachahmung an. Ihre Bedeutung wird im Vorschulalter und frühen Schulalter ganz besonders augenfällig, da hier auf die Prozesse der Eingliederung, Gewöhnung, Übernahme usw. so großes Gewicht fällt. Es ist überaus bezeichnend, daß diese wichtigste Wurzel des pädagogischen Prozesses, ganz bis zu ihrem Ursprung zurückverfolgt, aus dem Boden der Motorik erwächst. Die genetische Untersuchung der Nachahmung hat gezeigt, daß auf jeder Altersstufe jeweils nur das nachgeahmt wird, was der schon erreichten Höhe der muskulären Koordinationsfähigkeit entspricht. Die Intention zu einer spezifischen Muskelkoordination ist ja ein Kriterium für einen Nachahmungsvorgang ebenso wie ein Element der Wiederholung und eine vollzogene sinnliche Anpassung. Es ist demnach klar, daß die Nachahmung zu ihrem weiteren Aufbau zweier Dinge bedarf, eines Mittels der Selektion und eines Fonds oder Depots: diese werden beigestellt durch die beiden Grundfunktionen der Aufmerksamkeit und des Gedächtnisses. Erst das sich zwischenschiebende Gedächtnis hebt die Nachahmung auf die Stufe voller Leistungsfähigkeit, während die Vorstufen bloß reflexartige Übertragung und später situationsgemäßen suggestiven „Rapport" darstellen. Vom 8. Monat an setzt die gedächtnismäßige Nachahmung ein, es ist derselbe Zeitpunkt, an dem Ausdruck (Mimik, Gebärde) erstmalig verstanden, d. h. sinnvoll mit eigenen Bewegungen beantwortet wird, zugleich der Zeitpunkt, an dem Relationserfassung überhaupt, Beziehen auf eine Situation, anhebt. Nicht nur die Fremdnachahmung hat sich auf die gedächtnismäßige Stufe hinaufentwickelt, sondern auch die Selbstnachahmung, die zunächst auf dem Gebiete der Motorik zum Rhythmus führt und weiter ausgreifend die Gesamtheit dessen begründet, was wir „Übung" nennen. So führt gerade die Nachahmung zum Erwerb immer höherer Handlungseinheiten, sie faßt zusammen, was früher isoliert war, sie ist, entwicklungsgesetzlich betrachtet, der spezifische Handlungsintegrator. Wir haben in ihr einen der Generatoren der psychischen Dynamik erfaßt, auf deren Aufweisung wir in der Psychologie wachsenden Wert legen müssen, zumal eine auf sich beschränkte Strukturerfassung niemals zeigen kann, worin z. B. im Kinde eine in die Zukunft weisende und wirksame Spitze besteht. Es erhebt sich noch die Frage, worin eigentlich die Triebkräfte bestehen, aus denen Generatoren wie die Nachahmung gespeist werden. Hier werden wir

auf die Bedeutung der Instinkte verwiesen, wobei daran zu denken ist, daß sich auf ihnen als relativ einfachen und spezifischen Zielen zugeordneten Gegebenheiten Gebilde aufbauen, welche die dynamische Wirkungsbreite der Instinkte erweitern. Solche „instinktnahe Gebilde" wirken als eine Art „seelischer Fermente", z. B. die von den sozialen Instinkten abstammende „Sympathie".

Für den pädagogischen Prozeß besteht im „Vormachen" unzweifelhaft ein Korrelat zur Nachahmung, das sich in allen Einzelheiten des Unterrichts und der Erziehung aufweisen läßt. Die pädagogische Situation erscheint auf diese Weise als eine Konvergenz von Lehrerhandlung und Schülerhandlung (resp. Erzieherhandlung und Zöglingshandlung). Auch in den rein „rezeptiv" erscheinenden „Akten" des Zöglings stecken jedenfalls intentionale Momente, die eine erweiterte Begriffsanwendung von „Handlung" gestatten. Daß die Konvergenz von Unterricht und Neuerwerb im Ansatz an eine bestimmte Zeit gebunden ist, wird uns klar, wenn wir uns wieder an die phasogenen Voraussetzungen erinnern. Es fragt sich nur, wie es mit dem „von-selbst-Daraufkommen" steht. Wir finden, daß diese Art von Neuerwerb, die wir nach ihrem Hauptbereich „Regelfindung" nennen können, an die zweite Seite der Nachahmung, die Selbstnachahmung, appelliert, indem eine „innere Konstruktion" in derselben Beziehungssituation sich dauernd „nachahmbar" erweist. Eine Handlung ist auch das „Lernen" selbst, weshalb auch in ihm neben Aufmerksamkeit und Gedächtnis Nachahmung, resp. Selbstnachahmung, als konstitutive Funktion sich findet. Die Gegenstandsabhebung als Einsetzen der Funktion führt zum Wissen, die weitere Funktionsformung zum Können, die Funktionsbetätigung am Material zur Leistung. Das eigentliche Feld der Integration ist das mittlere, das des Könnens. Der Aufbau des Lernens ist im Wissen nicht vollendet, sondern weist in einem Spannbogen zur Leistung hinüber. So bringt die genetische und dynamische Analyse psychischer Funktionen eine psychologische Begründung des Arbeitsschulgedankens mit sich. Die hier gegebene formal-prinzipielle Betrachtung des Lernens darf nicht mißverständlich wirken, indem etwa vergessen würde, daß die Bezogenheit auf Sachverhalte und Gegenstände einer eigenen, andersartigen Betrachtung bedarf.

Zur Beobachtung der Kinder als handelnde Personen bietet die Schule genügend Gelegenheit, und es verspricht eine solche Beobachtung, die sich auf verschiedene Kriterien von Handlungsaufbau und -verlauf erstreckt, sich als fruchtbar zu erweisen, wo es gilt, die Vorfragen für Spezialanforderungen und -leistungen, die von den Kindern verlangt werden, zu lösen. Die Fragen, die hier zu stellen sind, sind in verschiedenen „Schülerbeobachtungsbogen" bereits wiederholt niedergelegt worden (z. B. von Muchow), doch wollen wir sie unter dem Gesichtspunkt einer Handlungspsychologie des Kindes von neuem ordnen und kategorial begründen, wobei wir uns hier an oberste Einteilungsgesichtspunkte halten wollen.

A. Erlebnisseite. Am Ausdruck erfassen wir die Handlung begleitende Stimmungen, Gefühlslagen, auch Stimmungsschwankungen, also: Freude, Eifer, Überraschungen, Ärger, Spannung, Verzweiflung, Langeweile, Erwartung usw., während uns das Gespräch (Monolog, spontane Äußerung, Zwiegespräch) über Ursachen, Ziele, Sachverhalts- und Gegenstandserfassung, Beziehungssetzung, Be-

deutungs- und Werterlebnis Auskunft gibt. Auch Vorbereiten auf die Handlung, Planen, Nachwirken gehört hierher.

B. Benehmensseite:

a) strukturell: Zunächst ergibt ein „Inventar" der Tätigkeiten und Verhaltungsweisen eine für die jeweilige Altersstufe charakteristische Aufteilung im „Tageskreis", in dem man sich diese Aufteilung durch verschieden große Sektoren veranschaulichen kann. Das Hintereinander von Tageskreisen verschiedener Stufen ergibt an sich schon einen entwicklungspsychologischen Gesichtspunkt. Die Ausgliederung der Handlung in Motorik, in Raum und Zeit, am Material ergibt eine weitere Seite der Strukturbetrachtung.

b) dynamisch: In den dynamischen Faktoren, wie Ansprechbarkeit und Spontaneität, Aufgabebewußtsein, Konzentration und Ausdauer, Tempo, psychische Sättigung, Wiederaufnahme von Unerledigtem, Umstellung, Nachahmung, Überwindung von Schwierigkeiten u. a. m., ist, wieder formal betrachtet, der innere Aufbau der Handlung begründet. Durch die hier angreifenden Untersuchungen von Lewin ist bereits die Grundlage für eine allgemeine Handlungspsychologie geschaffen. Noch zu wenig ist bisher dieses Gebiet für eine Schulpsychologie berücksichtigt, insbesondere wenn man bedenkt, daß hier die Imponderabilien für jede Schulanforderung gelegen sind. Auch der dynamischen Besonderheiten wollen wir gedenken, die im Falle von Hemmungen, wie z. B. bei der unerlaubten Handlung, bestehen.

C. Objektiv-geistige Seite:

a) Leistungsgesichtspunkt: Was eine Handlung im Rahmen einer Situation oder Aufgabe erfüllt, ist zunächst ohne Wertung feststellbar. Sie mag noch so primitiv erscheinen, als Glied eines Intentionssystems ist sie doch „objektiv-geistig" faßbar. Der Aufbau dieser Intentionssysteme als solcher beim Kinde ist von pädagogischem Interesse, da er Richtschnur für das Ausmaß des Voraussetzbaren und für den Ansatzpunkt neuer Unterweisungen sein kann. Besondere Beachtung verdienen die bei Kindern häufigen Intentionssysteme von eigenartiger Beziehungsform zur Umwelt, die sog. „magischen Verhaltungsweisen", in denen durch eine Handlung eine Beeinflussung der Umwelt zwecks Herbeiführung eines günstigen oder Abwendung eines ungünstigen Schicksals oder eine Schicksalsbefragung durch „Orakel" intendiert wird. Auch „symbolische Verhaltungsweisen", also Akte der Repräsentation und Darstellung, finden sich bei den Kindern, z. B. im Symbol- oder Rollenspiel, weniger als in die Handlung gelegter Ausdruck eigenen Seins, denn die Funktion der „Symbolauffassung" selbst ist noch in Formung, greift allerdings schon tief ein in das Kernstück des pädagogischen Prozesses, die Wirkung alles „Vorbildmäßigen" im Sinne des Exemplarischen ist nur von dort her zu erklären.

b) sozialer Gesichtspunkt: Wir ordnen diese Betrachtung hier ein, obzwar sie allem Individualpsychologischen insgesamt gegenübergestellt werden kann, weil die Sozietät in jeder Form einen Intentionsbereich darstellen kann, in aktiver und reaktiver Hinsicht, und zwar mit einem eigenen Erscheinungsreichtum. Die Handlungen im Kollektiv und die Kollektivhandlung selbst betrachten wir rückbezogen und rückwirkend auf das Kollektiv. Wir vergessen nicht, daß wir individualpsychologisch auch hier eine Erlebnis- und Benehmens-

seite gesondert zu betrachten haben, insbesondere ist ja in letzterer Hinsicht die Tatsache der Gruppe oder Gemeinschaft eine der wichtigsten Variationen der psychischen Dynamik. Das Meiste, was in der Schule geschieht, ist Handlung in „sozialer Variation", alle Schuleinrichtungen rechnen damit. Die Ergebnisse dieser sozialen Dynamik, wie Kontakt, Rivalität, Gruppenbildung, Interessengemeinschaft, Führertum usw., lassen sich als objektiv-geistige Gebilde betrachten.

c) Wertgesichtspunkt: Die Anordnung der Handlungen nach Wertbereichen ist von der bloßen Leistungsfeststellung unterschieden. Die Aufeinanderfolge der Wertbereiche, die Anziehungskraft auf die psychische Dynamik ausüben, ergibt einen entwicklungspsychologischen Gesichtspunkt, der für die Gestaltung des Unterrichtsstoffes nicht gleichgültig ist. Neben der objektiven Wertzugehörigkeit oder Wertung besteht die subjektive, deren Stimme vermittels der Handlung gleichsam abzuhorchen ist.

Die Herausstellung dieser großen Linien, von denen sich die Einzelfragen leicht ableiten lassen, ist dazu bestimmt, klärend zu wirken für den Ausbau einer Psychologie der kindlichen Handlung, die, wenigstens in expliciter Form, heute noch ein Postulat ist. Schon scheint zwar dem weiterdringenden Durchblick alles Hierhergehörige nahe zu liegen, doch würde es sich um eine verfrühte Scheinklarheit handeln, wenn man sich nicht gezwungen sähe, ein weiteres Tatsachengebiet anzugreifen, an dem die allgemeine Psychologie bisher nahezu gänzlich vorübergegangen ist: es sind die kindlichen Konflikte. Es wäre nicht gerechtfertigt, dieses Thema auf das Gebiet der Emotionen allein hinüberzuschieben, denn es ist klar, daß sowohl die Konfliktanlässe in Handlungssituationen liegen als auch die Konfliktlösungen wieder in Handlungen münden. Was dazwischen liegt, ist nach unserer Ansicht von unserer Fragestellung ebenfalls nicht weit entfernt, insofern als im Grundtypus des Konfliktes ein Sichkreuzen oder Überschneiden zweier (oder auch mehrerer) Linien von inneren Handlungsentwürfen vorliegt. Die hier stattfindende Verwicklung ist eigentlich nur die Zuspitzung dessen, was in jeder Handlung angelegt ist, wie nähere Untersuchung zeigt, jede Handlung ist in übertragenem Sinne ein „Konflikt". Ich stehe darum nicht an, den kindlichen Konflikten eine zentrale und heuristisch überaus wichtige Stellung innerhalb der Psychologie der kindlichen Handlung zu geben. So glatt, wie es sich in puncto Handlung gewöhnlich in kinderpsychologischen Untersuchungen liest, geht es durchaus nicht zu, das Kind hat viele und starke Konflikte. So sehr die Eigen- und Gruppenkonflikte in das Schulleben hineinspielen, so häufig geht, man muß es bedauernd bekennen, die Lehrerschft in ihrer Erkenntnis fehl. Es ist bisher vornehmlich dem Heilpädagogen, der aus eigener Praxis die schweren Ausprägungen kennt, vorbehalten gewesen, in dieses ganze Gebiet hineinzuleuchten, es wäre aber bedauerlich, wenn nicht der Schulmann selbst vor Fehlern auf diesem Gebiet besser bewahrt werden könnte — eine Frage, die sich natürlich an die psychologische Lehrerbildung wendet.

Wenn es eine Schulpsychologie geben soll — und es wird eine solche immer in gewissem Sinne geben —, dann wünschen wir die Handlungspsychologie des Kindes an ihre Spitze. Sie führt in keiner Weise zu einer Ein-

engung, sie läßt im Gegenteil, wie wir zeigen konnten, wichtigste Seiten des Schullebens begrifflich entwickeln. Es ist dies nicht verwunderlich bei ihrem Ausgang von den primordialen Gegebenheiten psychischer Entwicklung. Die stärkere Betonung der Handlungspsychologie für Schulzwecke wird auch über die Schule selbst hinausweisen, indem sie die Schule besser in Stand setzen wird, sich in den Dienst der Berufsberatung auf Grund der Beobachtung der Kinder in ihrem gesamten Handlungssystem zu stellen.

Literatur.

Beyrl, F., Aufmerksamkeit und Konzentration im Vorschulalter, Z. f. Ps. 107, 1928. — Bühler, Ch., Kindheit und Jugend, Leipzig 1928; Soziologische und psychologische Studien über das erste Lebensjahr, Quellen und Studien zur Jugendkunde 5, Jena 1927; Wiener Arbeiten zur Psychologie des Kleinkindes, Z. f. Ps. 107, 1928 (mit Mitarbeitern). — Bühler, K., Die geistige Entwicklung des Kindes, 4. Aufl. Jena 1924; Die Krise der Psychologie, Jena 1927. — Guernsey, M., Eine genetische Studie über Nachahmung, Z. f. Ps. 107, 1928. — Hetzer, H., Die symbolische Darstellung in der frühen Kindheit, Wien. Arb. z. päd. Psychol. 3, 1926; Das volkstümliche Kinderspiel, ebenda 6, 1927. — Homburger, A., Vorlesungen über die Psychopathologie des Kindesalters, Berlin 1926. — Katz, D. u. R., Gespräche mit Kindern, Berlin 1928. — Köhler, W., Intelligenzprüfungen an Menschenaffen, Berlin 1921. — Krauss, St., Die Bedeutung der Instinkte und ihres seelischen Überbaus für die Sozialität und Dissozialität des Kindes, Ber. ü. d. 4. Kongr. f. Heilpäd., Berlin 1929. — Lewin, K., Vorsatz, Wille und Bedürfnis, Berlin 1927; Der kindliche Ausdruck, Z. f. päd. Psychol. 28, 1927; Arbeiten zur Handlungs- und Affektpsychologie, Psychol. Forschg. ab Bd. 7 fortlauf. (mit Mitarb.). — Lipmann-Bogen, „Naive Physik", Leipzig 1923. — Muchow, M., Anleitung zur psychologischen Beobachtung von Schulkindern, Leipzig 1925. — Reininger, K., Über soziale Verhaltungsweisen in der Vorpubertät, Wien. Arbeit z. päd. Psychol. 2, 1925. — Stern, W., Zur Theorie der Intelligenz, Z. f. päd. Psychol. 29, 1928. — Werner, H., Über magische Verhaltungsweisen im Kindesalter, Z. f. päd. Psychol. 29, 1928. — Zweigel, I., Über Aufgabenwirksamkeit in der frühen Kindheit, Wien. Arbeit. z. päd. Psychol. 5, 1928.

* *

Psychologische Untersuchungen über die Wirkung des Seeklimas, insbesondere der Ostsee, auf Jugendliche.

(Gleichzeitig ein Beitrag zur Beurteilung der jahreszeitlichen Einflüsse im Seelenleben und zur Kritik von Testprüfungen.)

Von Heinrich Voigts.

Vorbemerkung. Den Ausgangspunkt für diese Untersuchungen bildeten folgende Arbeiten:[1]

B. Berliner, Experimentalpsychologische Untersuchungen über die Wirkung des Seeklimas. Veröffentlichungen der Zentralstelle für Balneologie II. Bd. 1. Heft. 1913.

Martha Muchow, Psychologische Untersuchungen über die Wirkung des Seeklimas auf Jugendliche. Zeitschrift für pädagogische Psychologie 1926. Heft 1. S. 18—31.

W. Hellpach, Die kosmischen Einflüsse im Seelenleben. Vortrag auf der Naturforscherversammlung in Innsbruck. 1924. „Die Naturwissenschaften 1924." Heft 47. S. 1079 bis 1086.

[1] Auf diese Arbeiten sei verwiesen.

C. Dorno, Die physikalischen Grundlagen der Sonnen- und Himmelsstrahlung und ihre Anwendung in der Therapie. Vortrag ebenda. „Die Naturwissenschaften. 1924. Heft 47. S. 1068—1075.

M. Klotz, Vortrag über die physiologische Wirkung eines Kuraufenthalts Jugendlicher an der Ostsee in der Schulärztemonatskonferenz in Travemünde-Priwall im Juni 1927. — Über deutsche Meeresheilkunde. Lübecker Bucht. 1926. Hett 4. S. 93—96.

H. Voigts, Aufgaben der wetter- und klimakundlichen Forschung im Bereich der Lübecker Bucht. Lübecker Bucht 1926. Heft 2. S. 41—42.

Den Anlaß zur vorliegenden Untersuchung gaben folgende Fragen:

1. Zunächst schien es von Interesse zu sein, die in der zitierten Arbeit von Martha Muchow veröffentlichten Ergebnisse der Wyker Untersuchungen einmal an der Ostsee nachzuprüfen. Es konnte sein, daß sich interessante differentielle Ergebnisse zeigten, die einen Vergleich zwischen der psychologischen Wirkung von Ost- und Nordseeklima ermöglichten.

2. Dabei war zunächst eine Vorfrage zu beantworten: gibt es ein einfaches Testsystem, das uns erlaubt, schnell und leidlich sicher psychologische Profile, Querschnitte zu erhalten, die vergleichbar sind?

3. Bei diesen zur Anwendung gebrachten Tests mußte aber auch versucht werden, ein möglichst genaues Bild von dem Einfluß der Übung bei mehrfacher Anwendung derselben Testverfahren zu erhalten. Das mußte zu einer eingehenden Kritik der angewandten Untersuchungsmethoden führen, und konnte einen weitergehenden Beitrag zur Kritik von Testprüfungen überhaupt liefern.

4. Da die Untersuchungen sich über einen längeren Zeitraum erstreckten, konnte gleich die Gelegenheit benutzt werden, um die jahreszeitlichen Einflüsse im Seelenleben zu untersuchen. Dazu waren besonders die Vergleichsversuche in Lübeck geeignet. Diese letzten Arbeiten schließen an die Ausführungen Hellpachs auf der Naturforscherversammlung in Innsbruck an.

Die Seeversuche wurden im Rudolf-Groth-Kinderheim in Travemünde (Priwall) angestellt, und es ist mir hier eine angenehme Pflicht, der Leitung des Heimes, Herrn Hauptpastor Denker-Lübeck und Frau E. Bierkamp, für das Interesse und die liebenswürdige Unterstützung der Arbeiten herzlichst zu danken. Ebenfalls bin ich zu Dank verpflichtet Herrn Dr. med. Paeprer für die Übermittlung der ärztlichen Untersuchungsbefunde, und Schwester Erna Finn für ihre dauernde Mitarbeit bei der Überwachung der Kinder, und der Ausführung der Testversuche. Die Parallelversuche fanden in einer Lübecker Schule statt.

Die Kinder hielten sich sechs Wochen im Heim auf; es waren bei jeder Gruppe im ganzen dort etwa 80—100, Knaben und Mädchen, aus allen Gauen Deutschlands. Die erste Gruppe, aus der 12 Kinder ausgewählt wurden, war auf dem Priwall vom 8. V. bis 14. VI.; der erste Versuch fand am 11. V., der letzte am 11. VI. statt, einige Tage vor der Abreise, damit das Ergebnis nicht durch die Unruhe des Packens und der anderen Reisevorbereitungen beeinflußt wurde. Die zweite Gruppe, in der Hauptsache Mitteldeutsche und Lübecker, waren vom 25. VI. bis 29. VII. dort; aus ihr wurden 15 Knaben und Mädchen ausgewählt. Die dritte Gruppe, aus der 14 Knaben und Mädchen untersucht wurden, und die in der Hauptsache aus Süddeutschen bestand, hielt sich vom 1. VIII. bis 4. IX. im Heim auf. Die letzte Gruppe kam am 11. IX., bestand in erster Linie aus Braunschweigern und Thüringern. Aus ihr wurden 13 Knaben und Mädchen ausgewählt, mit denen vom 14. IX. bis 14. X. Versuche angestellt wurden.

Für die Parallelversuche standen nur Mädchen zur Verfügung, im ganzen 23. Beim größeren Teil von ihnen wurden vom 8. Mai 1927 bis Mai 1928 Versuche angestellt, da hier — neben der Feststellung der Übungswirkung — auch die Ermittlung des jahreszeitlichen Einflusses im Seelenleben von besonderer Bedeutung war.

Im ganzen waren an den Versuchen 77 Versuchspersonen beteiligt, deren Alter zwischen 12 und 15 Jahren schwankte. Die Mehrzahl stand im Alter von 13 bis 14 Jahren.

Versuchsmethoden.

Die Untersuchungen mußten, um mit den Wyker Ergebnissen einigermaßen vergleichbar zu sein, sich in ihren Methoden den Arbeiten von Martha Muchow weitgehend anschließen. Es wurde einerseits jedes Kind in seinem Verhalten, seiner Entwicklung während des Priwallaufenthaltes möglichst eingehend und genau beobachtet, sodann wurden aber auch Testprüfungen veranstaltet, und zwar wurden verwandt:

1. Sterzingertest Nr. 142 und 143 zur Aufmerksamkeits- bzw. Konzentrationsprüfung.[1]

2. Kraepelin's Rechenhefte zur Bestimmung der Rechengeschwindigkeit. Für beide Versuche wurde 5 Minuten Zeit gegeben. Bei 1. waren durchzustreichen a) alle Buchstaben, die in derselben Silbe auf einen gleichen folgen; b) alle Silben von 2 Buchstaben, die auf eine Silbe von 2 Buchstaben folgen; c) alle Einzelbuchstaben, die auf einen gleichen Einzelbuchstaben folgen. Da sich dieser Test als reichlich schwer erwies, wurde in einem Falle auch der einfache Bourdontest mit Durchstreichen aller a, i, u, s verwandt.

3. Kreuzchenzeichen in kariertes Papier, 3 Minuten lang, zur Prüfung der Bewegungsgeschwindigkeit.

Nach jeder Minute wurde bei 1—3 „Strich" kommandiert, von den Kindern ein Strich gemacht, damit man gegebenenfalls die Leistung in der Einzelminute feststellen und vergleichen konnte.

4. Linienhalbiertest, neu zusammengestellt, bestehend aus 14 zu halbierenden Linien in verschiedener Lage. Anweisung an die Versuchspersonen: Arbeitet ruhig und so genau wie möglich. Ihr habt 5 Minuten Zeit, wer aber früher abgeben will, kann es tun. — Die benötigte Zeit wurde jedesmal aufgeschrieben.

5. Test 243 und 249[1] zur Prüfung der mathematisch-rechnerischen Denkfähigkeit, aber nur in Gruppe 1.

Bei den Kontrollversuchen wurden die gleichen Methoden angewandt.

Zeit der Versuche: Die Versuche wurden bei der ersten Gruppe nachmittags gleich nach dem Kaffeetrinken (nach dem Nachmittagsschlaf) angestellt, bei den folgenden nach dem Morgenfrühstück $10^1/_2$ Uhr. Es wurde also Gewicht darauf gelegt, daß die Kinder nicht durch Anstrengungen, Spiele oder Herumtoben angestrengt waren, sondern ausgeruht zu den Versuchen kamen.

Ebenso wurde bei den Kontrollversuchen Gewicht darauf gelegt, daß erstens die Versuche, soweit irgend möglich, immer in denselben Morgenstunden lagen, und zweitens, daß keine besondere Anstrengung vorherging.

[1] Stern-Wiegmann, Methodensammlung zur Intelligenzprüfung von Kindern und Jugendlichen. 3. Aufl. 1926.

Selbstverständlich wurde auch über alle Umstände, die von Bedeutung sein konnten, sowie über die Witterungsverhältnisse ein Protokoll aufgenommen. Die Normalversuche wurden mit einem Zeitabstand von 10 Tagen angestellt.

Versuchsleiter.

Die Versuche der 1. Gruppe wurden vom Verfasser angestellt, wobei Schwester Erna Finn assistierte. Die Versuche der drei folgenden Gruppen wurden von ihr allein geleitet. Dieser Umstand ist deshalb besonders bemerkenswert, weil dadurch, daß die die Kinder täglich beaufsichtigende Schwester die Versuche anstellte, unberechenbare Einflüsse eines fremden Versuchsleiters ausgeschaltet wurden. Die Kontrollversuche wurden sämtlich vom Verfasser angestellt, der die Versuchspersonen fast täglich unterrichtete.

Ausführung der Versuche und Auswertung der Ergebnisse.

Die Versuchspersonen haben mit großem Eifer gearbeitet, so daß die Versuche sicher guten Laboratoriumsversuchen gleich gewertet werden können. — Über die Auswertung der Versuchsergebnisse braucht hier nichts besonderes gesagt zu werden, da die Auswertungsmethoden die schon von B. Berliner bzw. M. Muchow angewandten sind.

Ein interessantes Nebenergebnis zeigte sich. Beim Feststellen des Fehlers beim Linienhalbieren (Präzisionstest) müssen vom Auswertenden Zehntelmillimeter geschätzt werden. Beim Schätzen wird nun ein persönlicher Fehler nicht vermeidbar sein. Über die Art dieses Fehlers kann man sich eine Vorstellung verschaffen, wenn man einmal die geschätzten Zehntel auszählt, d. h. feststellt, wieviel $^1/_{10}$ mm, $^2/_{10}$ mm u. s. f. geschätzt sind. Die beim Versuch gefundenen Werte zeigt die Tabelle:

Geschätzte Zehntel:	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Summe	Mittel
Anzahl	93	**90**	**108**	**112**	**52**	**87**	45	62	49	20	716	72

Man erkennt zunächst: die Zahl der höheren Zehntel ist geringer als diejenige der niedrigeren. Das ist auch ohne weiteres klar, die Zahl der gröberen Fehler ist geringer als diejenige der kleineren. Aber der persönliche Fehler ist auch klar: 4, 6, 9 sind zweifellos in zu geringem Maße geschätzt. Tatsächlich hat also das Augenmaß zum sicheren Zehntelschätzen nicht ausgereicht, und es liegt der Verdacht nahe, daß einerseits tatsächlich in erster Linie Viertel geschätzt wurden (2,3; 5; 7,8), andererseits ist eine Vorliebe für die eben feststellbare Abweichung, für Anfangszehntel erkennbar. Dieser ganze Vorversuch deutet an, wie sehr bei der Auswertung solcher Versuche auf persönliche Fehler Rücksicht zu nehmen ist, eine Tatsache, die vor allem den Astronomen schon lange geläufig war.

Damit schließen wir die Vorbemerkungen.

Ergebnisse der Versuche.

1. Die Vorfrage: ergibt sich ein einfaches Testsystem, das uns erlaubt, schnell und leidlich sicher psychologische Profile, Querschnitte zu erhalten, die vergleichbar sind, ist zu bejahen. Die früher von Martha Muchow angewandten Methoden sind hierfür verwendbar,

[1] Stern-Wiegmann, Methodensammlung, a. a. O.

auch in der Form von Kurzversuchen. Es erscheint aber empfehlenswert, vor allem bei Versuchspersonen von geringerem Intelligenzgrade den Sterzingertest, der eine besondere Form der Regelaufmerksamkeit prüft, durch den einfachen Bourdontest zu ersetzen. Eine Erweiterung zur Untersuchung mehr komplexer dynamischer Vorgänge des Seelenlebens ist noch notwendig.

2. Die Untersuchung des Übungseinflusses ergab zunächst eine Vorbedingung, daß vor Beginn der ausgewerteten Versuche den Versuchspersonen die Aufgabe klar sein muß. Untersucht man mit einem Abstand von 10 Tagen, wie bei unsern Normalversuchen, dann ist der Einfluß der Übung verhältnismäßig sehr gering, wie eingehende Versuche zeigten. Wählt man den Abstand kleiner, wird der Übungseinfluß anscheinend größer; wird er aber größer gewählt, dann kann man von einer Übungswirkung überhaupt kaum noch reden. Vielfach haben die Versuchspersonen dann die Ausführung der Aufgabe — vor allem bei schwierigeren Sachen — so weit vergessen, daß eine ausführliche neue Instruktion erfolgen muß. Unter diesen Umständen besteht die Gefahr, daß die folgenden Versuche nicht besser, sondern möglicherweise sogar relativ schlechter ausfallen.

Um sicher zu gehen, wurde deshalb auch hier vor jedem Versuch noch einmal die Instruktion gegeben, und soweit es sich irgend machen ließ, in wörtlich derselben Form.

Ganz allgemein ergab sich nun: Die Übungswirkung ist abhängig

a) von der Höhe des Intelligenzgrades.

Bei höherer Intelligenz steigt die Kurve anscheinend anfangs schneller an, hernach etwas langsamer; bei niederer Intelligenz steigt sie vermutlich anfangs etwas langsamer, während später ihr Einfluß relativ noch größer ist. Sieht man von der Vorbereitung ab, dann wird also die störende Wirkung der Übungswirkung bei höherer Intelligenz nach kurzer Zeit weniger die Versuchsergebnisse beeinflussen als bei geringerer.

b) von der Vorbereitung der Versuche, vor allem davon, ob ähnliches schon früher in der Schule oder im Hause geübt war. Bei starker Vorübung an den genannten Stellen ist der Einfluß der durch die Versuche erzeugten Übungswirkung ein verhältnismäßig geringer.

Mathematisch gesprochen könnte man — allerdings in ganz grober Annäherung — die Übungswirkung durch eine geometrische Reihe darstellen, deren Koeffizient ein Bruch ist, die also eine dauernd geringer werdende Zunnahme zeigt.

c) von dem Abstand der Versuche. Bei sehr häufiger, schnell aufeinanderfolgender Anwendung desselben Testverfahrens war zunächst ein erheblich schnelleres Ansteigen der Kurve von Versuch zu Versuch zu beobachten, als bei größerem Zeitabstand zwischen den einzelnen Versuchen. Infolgedessen wurde der oben angegebene Zeitabstand von 10 Tagen zwischen den Normalversuchen gewählt, weil hier die Verhältnisse relativ günstig erschienen.

An diese Allgemeinergebnisse über die Übungswirkung müssen sich noch spezielle Bemerkungen über die einzelnen Tests anschließen.

a) Rechengeschwindigkeitsprüfung nach Kraepelins Methode:

Bei ihr ist die Vorübung durch die Schule meist ziemlich groß. Infolgedessen bedeutet die Übungswirkung bei jeder weiteren Anwendung nur einen unerheblichen Zuwachs, und zwar einen um so geringeren, je größer der Abstand der Versuche ist. Der Test ist deshalb recht brauchbar, durch Übungswirkung wenig gestört.

b) Ähnliches gilt für die Bewegungsgeschwindigkeit, allerdings scheint hier die Störung doch noch ein klein wenig größer zu sein.

c) Aufmerksamkeitstest nach Sterzinger: sehr geringe Übungswirkung bei zehntägigem Abstand, sehr feines Reagens, aber stark abhängig vom Intelligenzgrad. Der Sterzingertest ist deshalb für unsere Zwecke nur bei intelligenteren Kindern brauchbar. Für andere ist der Bourdontest besser, obwohl er nicht so fein die Schwankungen der Aufmerksamkeits- bzw. Konzentrationsfähigkeit zu messen gestattet.

d) Linienhalbiertest: Übungswirkung bei seiner Anwendung gering, aber der Test ist stark abhängig von der Begabung.

Abhängigkeit der Versuche mit Testmethoden vom körperlichen Zustand und der Jahreszeit. Allgemeine Bemerkung.

Ein Ergebnis bedarf noch der besonderen Erwähnung: Die Versuche mit dem Test zur Prüfung der mathematisch-rechnerischen Denkfähigkeit zeigten die erhebliche Abhängigkeit des Ausfalls von Testprüfungen vom körperlichen Befunde, und zeigten, wie relativ verschiedene Ergebnisse die zum Zweck der Begabtenauslese angewandten Testprüfungen haben können, und wie sehr das ärztliche Gutachten in Rechnung gesetzt werden muß. Das Ergebnis einer solchen Prüfung kann bei einer Wiederholung nach längerer Kurzeit nicht unwesentlich anders ausfallen, und viel günstiger. Man erkennt daraus, wie nötig es ist, bei der Begabtenauslese auch den Schularzt zu Rate zu ziehen.

Auch der jahreszeitliche Einfluß ist zu beachten. Doch ist darüber später noch Genaueres zu sagen.

Nach diesen Voruntersuchungen wenden wir uns nun der Besprechung der klimatopsychologischen Ergebnisse zu, und behandeln zunächst die den Seebädern besonders eigentümlichen Reiz- und Heilmittel, Seebad und Sonnenbad.

Die Wirkung des Seebades.

Bei anämischen Kindern, die keine nervösen Reizerscheinungen wie z. B. Schlaflosigkeit zeigten, ergab sich eine starke Erhöhung der Leistungsfähigkeit nach dem Seebad. Die Versuchspersonen fühlten sich erholt und recht erfrischt. Bei den anämisch reizbaren Kindern war in den ersten Minuten nach dem Seebad einige Erregung und Unruhe festzustellen, und zwar bei allen Versuchspersonen von dieser Gruppe ziemlich gleich stark. Einzelne klagten auch über leichten Kopfschmerz, der aber sehr bald wieder verschwand. Ebenso legte sich die Erregung des Nervensystems nach kurzer Zeit und machte einer großen Müdigkeit Platz, der ein fester Schlaf folgte.

Die speziellen Versuchsergebnisse waren folgende: eine Heraufsetzung der Bewegungsgeschwindigkeit bei allen Versuchspersonen, die auch nach häufigeren Versuchen noch im Maximum 48 %, im Mittel etwa 17—18 % betrug.

Die Rechengeschwindigkeit war bei drei Viertel der Versuchspersonen heraufgesetzt, und zwar nach größerer Übung am Schluß der Versuchsreihe im Durchschnitt noch um etwa 10 %.

Die Aufmerksamkeit war fast bei allen erheblich herabgesetzt; die Präzisionsarbeit wies dagegen in drei Vierteln der Fälle eine Verbesserung der Leistung auf, bisweilen aber auch eine Verschlechterung. Besonders bemerkenswert ist ein

Fall einer auffallend starken Herabsetzung der Präzisionsleistung bei gleichzeitig erheblicher Verschlechterung der Aufmerksamkeit.

Diese Ergebnisse stimmen im wesentlichen mit den von Martha Muchow mitgeteilten Wyker Forschungen überein. Übereinstimmend mit ihren Schlüssen muß man auch hier annehmen, daß das Seebad „im wesentlichen eine erhöhte psychomotorische Erregbarkeit bei gleichzeitiger Herabsetzung der Aufmerksamkeit, also Ermüdung der apperzeptiven Funktionen" bewirken dürfte.

Die Wirkung des Sonnenbades. Beim Sonnenbad liegen die Verhältnisse nicht so klar. Die Sonne ist ein außerordentlich stark wirkendes Reizmittel; die Wirkung des Sonnenbades ist daher bei verschiedenen Menschen und in verschiedener Jahreszeit verschieden; die Verhältnisse liegen hier ähnlich wie bei der Bestrahlung mit künstlicher Höhensonne. Um zu einem sicheren Ergebnis zu gelangen, müßte man gleichzeitig mit den psychologischen Untersuchungen genaue strahlungsklimatologische Messungen machen. Wir ziehen hier noch den zitierten Vortrag von C. Dorno (S. 1073) heran, in dem er sagt: „Die kalorische Wirkung der rotgelben Strahlen der Davoser Sonne ist in der bedeutenden Tiefe von $2^1/_2$ cm unterhalb der Haut noch eine ganz gewaltige; wir haben bis zu 40° C. gemessen. Was aber die Hauptsache ist, stets konnten wir feststellen, daß trotz der starken einstrahlenden Energie von meist etwa 1,5 Kalorien stets die Oberhauttemperatur geringer war als die der Tiefe. Es bestand also stets ein Temperaturgefälle von innen nach außen trotz absoluter Windstille. Und hierin sehe ich den springenden Punkt für alle Sonnenkuren: Das Temperaturgefälle muß von innen nach außen gerichtet sein, sonst tritt Überhitzung des Körpers ein, welche den Lungenleidenden direkt gefährlich werden kann und den Gesunden und Kräftigen statt Erfrischung Erschlaffung bringt. Die kühle, trockene Luft des Hochgebirges gewährleistet die verlangte Richtung des Temperaturgefälles, sie bewahrt selbst in vollem Windschutz vor Schweißbildung und Überhitzung. Daher wirkt das Sonnenbad in der Höhe trotz seiner viel größeren Intensität stets erfrischend, während es in der warmen und feuchten Luft der Ebene erschlaffend wirken kann. Es darf gar nicht zur Schweißbildung kommen, denn stärkeres Schwitzen setzt den Turgor, d. h. Wassergehalt und osmotischen Druck der Gewebe herab, welche für die Zirkulation ebenso wichtig sind wie die Muskeln. Den Windeinfluß, welcher in der Ebene ein Äquivalent sein könnte, haben wir auch untersucht, was bei der im Davoser Hochtal stets streng definiert von Nordost nach Südwest oder umgekehrt verlaufenden Windrichtung gut möglich ist: Er wirkt auf die Temperatur der Außenhaut fast momentan und sehr stark abkühlend, in der Tiefe dagegen macht er sich weniger geltend; es ist auch bei stationärem Winde möglich, in der Tiefe recht ansehnliche Temperaturerhöhungen zu erzielen. Die Erkältungsgefahr, zumal in der feuchten Luft der Ebene und vor allem bei wechselnden Windstärken, ist freilich nicht zu übersehen. — Noch ein Befund ist wichtig: der der Nachwirkung. Während die Temperatur der unbekleidet bleibenden Außenhaut unmittelbar nach der Beschattung jäh absinkt zu unter normal liegenden Temperaturen, weicht die Temperaturerhöhung in der Tiefe sehr langsam und erst innerhalb $^1/_2$ bis $^3/_4$ Stunden nach Beschattung selbst bei unbekleidet verbleibendem Körper. Beim Anlegen von Kleidung unmittelbar nach beendeter Bestrahlung ist mit einer energischen mehrstündigen Nachwirkung zu rechnen. Ein anscheinend nur eine

Viertelstunde währendes Sonnenbad kann also in Wirklichkeit eine mehrstündige Wirkung in sich schließen, von den Dauerwirkungen abgesehen."

Diese Ausführungen Dornos sind für die Beurteilung unserer Ergebnisse höchst wichtig. Zur Beurteilung der Stärke eines Sonnenbades bedarf es nach dem Gesagten außer der Messung der spezifische Wirkung ausübenden ultravioletten Strahlung und der Messung der Gesamtintensität der zugeführten Strahlung auch der Bestimmung der Wärmeabfuhr, d. h. der Abkühlungsgröße. Letztere ist ebenfalls — bei der günstigen oder weniger günstigen Wirkung des Sonnenbades — von sehr erheblicher Bedeutung.

Unsere Ergebnisse waren:

Im Juli:

Die Bewegungsgeschwindigkeit ist herabgesetzt, bei anämisch reizbaren Kindern stärker als bei anderen; im Durchschnitt 5 %. Die Rechengeschwindigkeit steigt bei kurzer Dauer bei der Mehrzahl, bei längerer überwiegt das Sinken.

Die Konzentrationsfähigkeit ist heraufgesetzt, z. T. sogar recht stark; die Präzisionsleistung weist erhebliche Verbesserungen auf.

Ende August:

Bei kürzerem Sonnenbad: ist die Rechengeschwindigkeit bei reichlich 30 % vergrößert, bei ebenso vielen heruntergesetzt, darunter bei allen Kindern, die zu den anämisch reizbaren gehören. Bei längerer Dauer zeigte sich übereinstimmend mit den Juliergebnissen eine stärkere Abnahme als Zunahme. —

Im Juli und August erregte das Sonnenbad bei längerer Dauer leicht Schlaffheit und Kopfschmerz; und die Sonnenbaddauer muß daher — eine den Ärzten längst bekannte Tatsache — individuell bestimmt werden. Wir kommen darauf noch zurück.

Anfang Oktober:

Bei Sonnenbädern ist hier offensichtlich weniger Vorsicht geboten. Selbst bei einstündiger Dauer ergab die experimentelle Prüfung: Rechengeschwindigkeit bei allen Versuchspersonen heraufgesetzt. Die Konzentrationsfähigkeit ist bei der überwiegenden Mehrzahl, z. T. sogar recht erheblich heraufgesetzt. Die Präzisionsleistung ist meist verbessert. Die Änderung von Aufmerksamkeit und Präzision ist in der Mehrzahl der Fälle gleichsinnig.

Hinzu kommen die Aussagen der Kinder bzw. die Beobachtungen über das Verhalten der Kinder:

Die Kinder fühlten sich wohl bei und nach dem Sonnenbad, es herrschte nachher eine außerordentlich angeregte, geradezu arbeitswütige Stimmung, sogar bei langer Dauer des Bades.

Nervöse Kinder zeigten bisweilen ganz leisen Kopfschmerz und Müdigkeit; der Schlaf war danach fester und länger. Die Sonnenbadwirkung war im ganzen recht günstig.

Lassen wir nun noch das experimentelle Gesamtergebnis (alle Messungen zusammengenommen) folgen und vergleichen es mit den von M. Muchow mitgeteilten Nordseewerten.

Aufmerksamkeit (Konzentration)		Bewegungsgeschwindigkeit	
Nordsee	Ostsee	Nordsee	Ostsee
Heraufgesetzt	Durchweg, z. T. sogar recht stark heraufgesetzt	Herabgesetzt	Herabgesetzt

Rechengeschwindigkeit		Präzision	
Nordsee	Ostsee	Nordsee	Ostsee
Steigt in 60% der Fälle, beim Rest geringes Sinken	Steigt in 50% der Fälle, bei etwa einem Viertel sinkt sie. (Ges. Mittel.) — Im Oktober: Steigt bei fast allen Versuchspersonen erheblich	Verbessert	Verbessert

Man sieht aus allem, daß bei Sonnenbädern gewisse Vorsicht geboten ist. Im Hochsommer ist leicht die Gefahr, daß entweder für Jugendliche die kalorische Wirkung der Strahlung zu stark werden kann, oder daß — trotzdem sie nicht zu stark sind, doch infolge ungenügender Abkühlungsgröße der Temperaturabfall nicht in der von Dorno bezeichneten Weise von innen nach außen, sondern von außen nach innen erfolgt. Günstiger wird die Sachlage, wenn Sonnenbad und Seebad verbunden werden. Dann sorgt das Seebad für ausreichende Abkühlung, und es wird ohne weiteres verständlich, warum ein solches Sonnen-Seebad auch nach längerer Dauer günstig wirkt.

Auch der Wechsel Sonnenbad—Waldaufenthalt scheint wertvoll zu sein, vor allem bei anämisch reizbaren Kindern.

Ist genügend Wind vorhanden, dann wird dadurch für die nötige Kühlung gesorgt, und die Wirkung ist günstiger.

Die Bedingungen für das Auftreten solcher kühlenden Seewinde scheinen an der Ostsee in unserem Bereich besonders günstig zu sein im April—Mai und im Spätherbst (Oktober) mit dem Maximum der NO-, O-, SO-Winde und im Juni mit seinem Maximum der N-Winde. Geht schon die allgemeine Luftströmung in einer Richtung, die von der See herkommt, dann wird naturgemäß auch damit zu rechnen sein, daß die über dem Meere ruhenden Luftmassen etwas weiter ins Land hineingetragen werden. Umgekehrt wird im Hochsommer, Juli—August, vor allem im Juli, dem typischen „Monsunmonat", ein Maximum der W-, SW-, S-Winde beobachtet mit gleichzeitigem Minimum der NO-, O-, SO-Winde und stark abnehmender Anzahl von N- und NW-Winden. Wenn nun auch in größerer Nähe des Strandes durch den Wechsel von Land- und Seewind Luftmassen vom Meer nach dem Lande hineingetragen werden, so werden sie doch im allgemeinen nur wenig weit ins Land hineindringen, und die Haupteinflußzone des Meeres wird vielfach kaum über 100 m landeinwärts reichen, wie schon anderweitig angenommen wurde.

Aus diesen Erörterungen ersieht man, daß man auch im Frühling und Spätherbst mit recht günstigen Kurwirkungen rechnen kann.

Nach diesen Ausführungen müssen noch einige Bemerkungen über die psychologische Wirkung des Windes folgen:

Die Ergebnisse deckten sich mit den Feststellungen M. Muchows in Wyk: Tage mit geringerer Windstärke (bis etwa 5.) zeigten eine Verbesserung der Leistungen. Hier sei nur das Ergebnis von zwei Versuchen angegeben.

Die Rechengeschwindigkeit wuchs nach längerer Versuchsreihe nach einem $1^1/_2$stündigen Spaziergang bei Landwind im Mittel um 19%, im Max. um 49%, nach einem 2stündigen Spaziergang bei Seewind im Mittel um 20%, im Max. um 48%.

Stärkerer Wind brachte starke Ermüdung mit sich, und bei nervösen Kindern auch mehr oder minder starken Kopfschmerz.

Luftbäder.

Ganz vorzügliche Wirkungen zeigten die Luftbäder, auch bei weniger günstigem kühlen und herben Herbstwetter. Alle Versuchspersonen turnten und spielten täglich 1 bis $1^1/_2$ Stunden im Badeanzug auf der Priwallrennbahn nahe dem Strand, Jungen und Mädel gemeinsam. Bald war das Frostgefühl verschwunden. Jeder war mit Eifer dabei und wollte das Beste leisten. Alle Augen strahlten und jedes Kind fühlte sich froh und kräftig und doppelt leistungsfähig. Der Hunger war danach groß, ebenso das Schlafbedürfnis, so daß es bei der Liegekur recht still war, was sonst nicht immer der Fall war.

Wald und See.

Haben wir bisher die speziellen Meereseinflüsse behandelt, so sei nunmehr die Wirkung der an der Ostsee vielfach dominierenden Kombination: Wald und See kurz besprochen.

Das Vorhandensein größerer Waldungen in der Nähe des Strandes gestattet es, den Kindern die Vorteile von Wald- und Seewirkung kombiniert zuteil werden zu lassen. Dadurch wird es ermöglicht, die Reizwirkungen der See in verschieden starken Dosen zu verabreichen. Alle Kinder sagten, sie wären gern in den Waldungen des Priwalls gewesen, es wäre dort ein richtiges „Ausruhen" gewesen, ein „Erholen". Kopfweh, Müdigkeit, Unlust, alles war vorbei, wenn es hieß, es ginge in den Wald. Frisch und froh tollten sie alle herum, und brachten gesteigerten Appetit mit heim. Das Singen war noch einmal so frisch; und abends kam der Schlaf bald und fest und lange.

Ich sehe in dieser Kombination von Wald und See, in der Möglichkeit der Dosierung der klimatischen Reizwirkung des Meeres einen großen Vorzug dieser Ostseebäder gegenüber den Seebädern, die nicht über Wald verfügen. So wird es bei nervösen Kindern, die wegen irgendwelcher Leiden den Einfluß des Seeklimas brauchen, ratsam sein, sie an die Ostsee zu schicken, da sich nicht sicher voraussehen läßt, ob die Nordsee mit ihrer Fülle der akustischen und optischen Reize nicht unerwünscht stark zerebral anregend wirkt. Bei der Ostsee, mit ihrer ruhigeren Rhythmik, ihrer weniger im Extremen sich offenbarenden Klimatik, wird dieses Risiko geringer sein.

Auch im Äußeren war der Einfluß des Seeklimas und des Waldes erkennbar: auf der einen Seite das Anregende des Meeres, das motorische Nervensystem in erster Linie beeinflussend; auf der anderen Seite das Beruhigende des Waldes. Ein Beispiel: A. K. litt an einem nervösen, starken Zittern der Hände, so daß er nur mit größter Anstrengung den Bleistift führen konnte. Das Kreuzchenzeichnen hat ihm große Mühe gemacht. Nach sechswöchentlichem Aufenthalt war eine wesentliche Besserung zu verspüren. Nur früh, nach dem Aufstehen, wurde das Zittern noch besonders fühlbar.

Die Seewirkung, das Auftreten der sogenannten „Seezüge" zeigte sich bei einer Versuchsperson B. G. besonders deutlich, die im Juli im Heim war. Während im allgemeinen eine, z. T. recht erhebliche Gewichtszunahme zu beobachten war, zeigte sich hier eine starke Gewichtsabnahme bei dem recht gut ernährten, blassen Kinde. Dadurch erhielt sie ein viel günstigeres Aussehen. Die Gesichtszüge waren klar und rein geworden, und traten viel stärker hervor. Auch im Verkehr mit den anderen Kindern zeigte sie eine erhebliche Änderung.

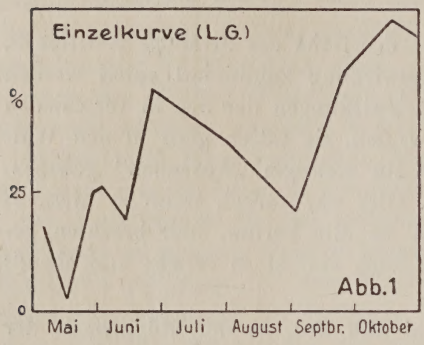
Während sie anfangs verlegen und unsicher dem Leben im Heim gegenüberstand, verlor sich dies hernach mehr und mehr, und recht frisch und natürlich gab sie sich am Schluß im Verkehr mit den anderen Kindern. Die Rechengeschwindigkeit stieg bei ihr um 50 %, die Bewegungsgeschwindigkeit wuchs um 100 %.

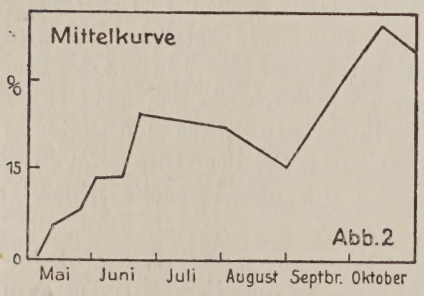
4. Ehe wir nun das Gesamtergebnis der einzelnen Versuchsgruppen und Versuche betrachten, müssen wir uns die Ergebnisse der Kontrollgruppen genau ansehen. Wir haben sie dargestellt in den Kurven 1 bis 6, zwei Einzelkurven, 4 Mittelkurven.

Jahreszeitliche Einflüsse im Seelenleben.

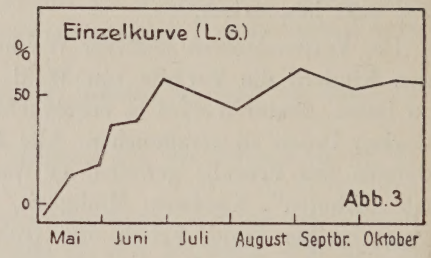
Rechengeschwindigkeit (Abb. 1 und 2) und Bewegungsgeschwindigkeit (Abb. 3 und 4) zeigen den stärksten jahreszeitlichen Einfluß. Wir erkennen außerordentlich deutlich den Frühlingsanstieg,[1] weiter erkennen wir die Sommerruhe, die eine deutliche Kurvendepression zeigt, und bei der Rechengeschwindigkeit hernach einen erheblichen Herbstanstieg, der weniger bei der Bewegungsgeschwindigkeit hervortritt, die nach einem sekundären Maximum im September erneutes Fallen der Kurve im Oktober anzeigt.

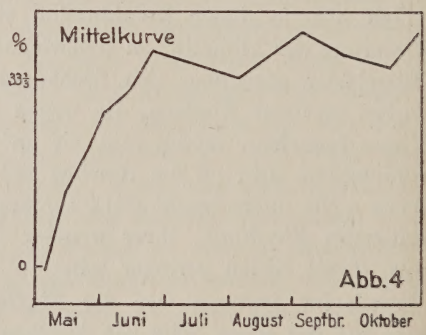
Rechengeschwindigkeit





Bewegungsgeschwindigkeit

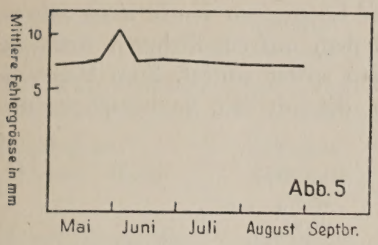




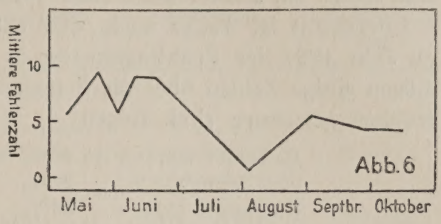
Die Präzisionsmittelkurve Abb. 5 läßt keinen deutlichen jahreszeitlichen Einfluß erkennen; die Aufmerksamkeitskurve Abb. 6 ist dadurch bemerkenswert, daß sie die Sommerferienwirkung klar und unzweideutig erkennen läßt: die Ferienruhe bewirkt eine Abnahme der Fehler, also eine erhebliche Verbesserung der Aufmerksamkeit. Es wäre weiter möglich, daß auch ein Unterschied zwischen Frühling und Herbst vorhanden ist, doch wären hier noch weitere Untersuchungen anzustellen.

[1] Vgl. hierzu Berliner (1) und Hellpach (3).

Präzision.



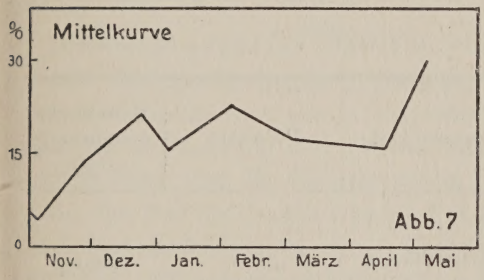
Aufmerksamkeit.



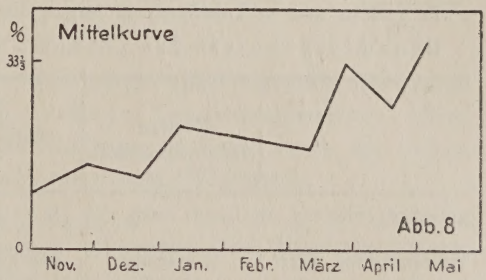
Wir erkennen, daß diese Kurven von großer Bedeutung für die Beurteilung der Travemünder Versuchsergebnisse sind, deren Gesamtergebnisse hernach in Form einer tabellarischen Übersicht folgen mögen.

Die Versuche über die jahreszeitlichen Einflüsse im Seelenleben wurden noch weiter fortgesetzt, allerdings unter Beschränkung auf Rechen- und Bewegungsgeschwindigkeit. Die Ergebnisse bis zum Mai 1928 zeigen die Abb. 7 und 8.

Rechengeschwindigkeit.



Bewegungsgeschwindigkeit.



a) Rechengeschwindigkeit (Abb. 7).

Der Herbstanstieg setzte sich noch fort — allerdings unter zeitweiligem Stehenbleiben — bis in den Dezember hinein. Die Kurve blieb dann auf der erreichten Höhe stehen (mit geringen Schwankungen) bis Mitte April; sodann setzte wieder der Frühlingsanstieg sehr deutlich ein.

b) Die Bewegungsgeschwindigkeit Abb. 8 stieg in der Mittelkurve bis Ende November, blieb dann stehen mit geringen Schwankungen und zeigte einen deutlichen Rückgang bis Anfang März. Der sehr sonnige, strahlungsreiche März verriet sich in der Mittelkurve durch einen beachtenswerten Anstieg; das darauf folgende trübe Wetter brachte einen Rückgang mit einem Tiefpunkt während einer Periode mit Schnee, Eis und starkem Wind. Das wieder einsetzende klare Wetter mit starker Sonnenstrahlung brachte den deutlichen Frühlingsanstieg, hier ebenso deutlich, wie in der freien Natur, in der in wenigen Tagen alles zum Grünen und Blühen kam.

Betrachtet man den Höhenunterschied der Kurven zwischen dem Beginn der Untersuchungen und dem Ende nach einem Jahr, dann erkennt man eine nicht unbeträchtliche Zunahme. Man erkennt aus ihr das geistige Wachstum während dieses Jahres, das für die Entwicklung der Versuchspersonen (Schülerinnen der O III bis Ostern, der U II seit Ostern) bedeutsam gewesen ist. Dies Ergebnis deckt sich auch mit den früher in dieser Zeitschrift 1926 S. 91 mitgeteilten Beobachtungen, daß die Zunahme der seelischen Fähigkeiten nach Überwindung der

Hauptwirkungen der körperlichen Reifeperiode, also zwischen O III und U II eine starke ist, stärker als in den vorhergehenden Klassen im Laufe eines Jahres.

Interessant ist weiter noch, daß entsprechend dem unfreundlicheren Frühling im Jahr 1927 der Frühlingsanstieg in den Kurven später eintrat. Zum Vergleich mögen einige Zahlen über die Sonnenscheindauer, die mit dem Sonnenscheinautographen gewonnen sind, folgen:

Gemeldet wurden im	März und April,		Mai 1927
von Bremen	26 %	28 %	50 %
Kolberg	29 %	40 %	48 %

Travemünde vermutlich etwa entsprechend den vorher mitgeteilten Werten dagegen 1928:

	März	April	Mai
Bremen	45	41	43
Kolberg	58	37	68
Travemünde	62	52	59

Das ist ein erheblich höherer Strahlungseinsatz als im Vorjahre. — Man sieht auch hier wieder, wie sehr das psychische Leben vom Wetter, von der Jahreszeit abhängt.

Es mögen nun in Tabellenform folgen die

Gesamtergebnisse der Travemünder (Priwall) Versuche (Mittelwerte)

	Rechengeschwindigkeit	Aufmerksamkeit	Präzision	Bewegungsgeschwindigkeit
		Gruppe I. 8. V.—14. VI.		
Travemünder (Priwall-) Gruppe, Mittel	Zunahme 69½ %	Stark schwankend, im Durchschnitt geringe Verbesserung, Fehlerverhältniszahlen in 10 Tagesabständen: 1,52; 0,9; 1,28; 1,41	Stark schwankend, bei einzelnen Zunahme, bei ebensovielen Abnahme, bei vielen unverändert	103 %
Lübecker Kinder im Priwallheim	Zunahme 75 %			95 %
Lübeck. Vergleichsversuche (unterliegen nur jahreszeitl. u. Übungs-Einfluß.)	Zunahme 15½ %	Stark schwankend, im Mittel kein sicherer Ausschlag nach einer Seite	Vergleiche Aufmerksamkeit	37,2 %
		Gruppe II. 25. VI.—29. VII.		
Travemünder Gruppe, Mittel	Zunahme 36,5 %	wie I.; im Durchschnitt geringe Verbesserung	wie I.	95 %
Lübecker Kinder im Heim, Mittel	Zunahme 41,7 %	Durchweg Verbesserung	In den meisten Fällen verschlechtert, unsicheres Ergebnis	82,5 %
Lübeck. Vergleichsversuche (s. o.!); Mittel	Abnahme, z. T. erheblich im Mittel — 2 %	Starke Verbesserung	Geringe Verbesserung	Abnahme, z. T. erheblich

	Rechengeschwindigkeit	Aufmerksamkeit	Präzision	Bewegungsgeschwindigkeit
		Gruppe III. 4. VIII.—4. IX.		
Travemünder Gruppe, Mittel	Zunahme 48 %	Wie I, Zunahme überwiegt	Wie I, im Durchschnitt wenig Änderung	75,4 %
Lübeck. Vergleichsgruppe, Mittel	Abnahme —7 %	Abnahme	Fast unverändert im Mittel	Geringer Anstieg
		Gruppe IV. 14. IX.—14. X.		
Travemünder Gruppe, Mittel	Zunahme 65 %	nicht geprüft	Schwankend, im Durchschnitt wohl geringe Abnahme	Zunahme 62 %
Lübecker Kinder im Heim, Mittel	Zunahme 88,5 %			Zunahme 40,5 %
Lübeck. Vergleichsversuche	Zunahme 16 %			Abnahme 6 %

Wir erkennen in diesen Ergebnissen — vor allem beim Vergleich mit den in derselben Tabelle noch einmal aufgeführten Lübecker Vergleichsversuchen — deutlich die Überlagerung der jahreszeitlichen Einflüsse und der durch die klimatischen Reize und die Milieuänderung hervorgerufenen Wirkungen.

In der Rechengeschwindigkeit z. B. ist sehr deutlich Frühlingsanstieg und Sommerdrepression, sowie Herbstanstieg erkennbar. Die Ergebnisse lassen sich recht gut mit der Jahreskurve in Einklang bringen.

Ganz zweifellos geht aber aus den Ergebnissen hervor, daß der Aufenthalt in jeder der vier Kurperioden eine erhebliche Verbesserung der Rechengeschwindigkeit zur Folge hat. Das erkennt man aus dem Vergleich der Priwallergebnisse mit denjenigen der Kontrollgruppe.

Auch die Bewegungsgeschwindigkeit zeigt eine erhebliche Zunahme. Der Seeaufenthalt scheint also eine starke Wirkung auf das motorische Nervensystem zu haben, und hierin herrscht durchaus Übereinstimmung mit den Nordsee-Ergebnissen.

Bei den Aufmerksamkeitsprüfungen beobachten wir große Schwankungen. Die Ferien- (Ruhe-) Wirkung bewirkt, wie wir sahen, eine Verbesserung. Hier zeigten aber gerade die kräftigen Kinder vielfach eine Abnahme der Konzentrationsfähigkeit, während schwächere eine Verbesserung erkennen ließen. Offensichtlich beobachten wir hier eine Überlagerung mehrerer Einflüsse, zum mindesten von zwei starkwirkenden: die Ruhe hat eine Verbesserung der Aufmerksamkeit zur Folge; der Einfluß des Seekinderheimaufenthaltes wirkt zerstreuend (wie bei B. Berliner und M. Muchow). Sehr charakteristisch sind die bei Gruppe I angegebenen Relativzahlen, die zuerst ein Überwiegen des Ruheeinflusses, und hernach immer stärkere Zunahme der zerstreuenden Wirkung zeigen. Über den ebenfalls in Rechnung zu setzenden Einfluß der einzelnen Kurmittel ist schon gesprochen. Daß ein schwankendes Ergebnis herauskommen mußte, ist nach dem Gesagten völlig verständlich.

Ähnlich liegen wohl die Verhältnisse bei den Präzisionsprüfungen. Eine besondere Schwierigkeit tritt hier noch dadurch auf, daß es nur in den wenigsten Fällen gelang, die Zeit der Versuche einigermaßen konstant zu halten. Durch die Anregung des motorischen Nervensystems kam eine höchst unerwünschte Verkürzung der Halbierungszeiten gegen Ende der Versuchsperiode, die den Wert der Versuche zweifelhaft macht. Wesentlich sicherer sind die Ergebnisse, die der Feststellung des Einflusses von See-, Sonnenbad dienten; bei ihnen war die obige Bedingung weitgehend erfüllt.

Beachtlich ist, daß sich häufiger eine gleichsinnige Änderung von Aufmerksamkeit und Präzision fand, wenn auch durchaus nicht allgemein.

Besonders interessant sind die Versuchsergebnisse bei den im Priwallheim sich aufhaltenden Lübecker Kindern. Wenn auch bei der Bewegungsgeschwindigkeit die Zunahme nicht ganz so stark ist, im übrigen sind aber die Ausschläge ganz entsprechend, zum großen Teil eben so groß wie bei den aus ferneren Gegenden Deutschlands kommenden Kindern!

Es ist also ein offenbarer Irrtum, wenn man meint, Kinder, die nicht sehr weit von der See wohnen, nach anderen Stellen zur Erholung bzw. Kräftigung schicken zu müssen. Das deutet aber auch wieder auf das früher Gesagte hin, daß der direkte Meereseinfluß nicht sehr weit ins Land hineinreicht, und steht im Einklang mit den physiologischen Ergebnissen von Herrn Prof. Klotz.

Bedeutung des Heimaufenthaltes allgemein.

Zum Schluß dieses Abschnittes sei dann noch einmal ein Wort über die Bedeutung des Heimaufenthaltes ganz allgemein gesagt. Es ist ganz zweifellos, daß der Milieuwechsel allein schon große Bedeutung hat. Das geregelte, stetige Leben im Heim, die strenge Tageseinteilung, das Vermeiden dem Alter nicht angepaßter Vergnügungen ist von erheblicher Wirkung! Zu Hause wird ja leider — und gerade im Punkt Vergnügungen! — vieles den Kindern geboten, was schädigend wirkt, und nicht genügend darauf geachtet, daß auch die nötige wirkliche Ruhezeit vorhanden ist, ganz abgesehen von dem Genuß von Zigaretten und stark wirkenden alkoholischen Getränken wie Likören!

Dazu kommen noch erhebliche gruppenpsychologische Wirkungen, auf die wir hier nicht näher eingehen können, die aber auf keinen Fall unterschätzt werden dürfen.

All diese Einflüsse lassen sich schwer in der Gesamtwirkung abschätzen, und sind dazu noch von Fall zu Fall verschieden.

Wir sind am Ende unserer Betrachtungen. Weit sind wir davon entfernt, sie als mehr als einen Versuch zu bewerten. wohl aber kann man aus ihnen folgern, daß ein grundsätzlicher Unterschied in der psychologischen Wirkung von Nord- und Ostsee hier nicht gefunden wurde. Die Untersuchungen dürften also ein ähnliches Ergebnis gehabt haben, wie die medizinischen Arbeiten von Herrn Prof. Klotz, und wir können mit ihm feststellen: „Beide Meere haben ihre speziellen Eigenschaften, beide ihre Eigentümlichkeiten, aber beide sind sie gleich in ihrer letzten Wirkung auf den menschlichen Organismus".

Als einen besonderen Vorzug können wir aber noch die vielfache Kombination des Seeklimas mit dem Waldklima buchen, die eine Dosierung der Reizmittel der See gestattet, und auch bei unseren Versuchen an nervösen Kindern

sehr häufig recht günstige Wirkungen zeigte. Schwerere Fälle von Nervosität und seelischen Leiden gehören allerdings — worauf auch Klotz schon hinwies — auch nicht an die Ostsee.

Weiter wird man gut tun, dem späteren Frühjahr und auch dem Herbst mehr Beachtung zu schenken, als bisher. Unsere Versuche zeigten gerade hier recht günstige Ergebnisse.

* *

Schrifttum.

Hans Driesch, Philosophie des Organischen. 4. gekürzte und teilweise umgearbeitete Auflage. Leipzig 1928. Quelle & Meyer. Gr. 8°. XV und 402 Seiten. Geb. M. 14.—.

Driesch' berühmtes Werk liegt hier in einer neuen, um ein Drittel gekürzten, einbändigen Ausgabe vor. Es gehört zu den seltenen Büchern, die die Zeit nicht älter gemacht hat. Die theoretische Biologie steht heute seinen Gedankengängen näher als bei seinem ersten Erscheinen vor 20 Jahren. Doch auch die Psychologie ist in den zwei Jahrzehnten seiner Problematik nahe gekommen. Nicht bloß in dem, was Driesch über Instinkte, die Analyse der tierischen Handlung, das psychophysische Problem, die Person und das Ganzheitsproblem zu sagen hat, auch seine Theorien der Entwicklung, der Formbildung, der Anpassung und vieles andere geben wichtige Anregungen für eine theoretische Psychologie, gleichgültig, ob man sich die zentrale Entelechie-Lehre Driesch' zu eigen macht oder nicht.

Jena. W. Peters.

Kurt Haase, Die Entwicklung der Sozialpsychologie in Deutschland (= 3. Ergänzungsheft, Reihe B, zur Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik). Münster i. W. 1927. Münsterverlag. 8°. 35 Seiten.

Guter Überblick über die deutschen Bemühungen um die Probleme der Sozialpsychologie von Herbart und seinen Schülern Lazarus und Steinthal über Wundt zu Stoltenberg, Roffenstein und den experimentellen Beiträgen zur Gruppenpsychologie. Die gegenwärtige Dürftigkeit der deutschen Sozialpsychologie würde bei einem Vergleich mit dem amerikanischen und englischen Schrifttum noch deutlicher zutage treten.

Jena. W. Peters.

C. G. Jung, Über die Energetik der Seele und andere psychologische Abhandlungen. (= Psychologische Abhandlungen, herausgegeben von C. G. Jung. Band II.) Zürich 1928. Rascher & Cie. 8°. 224 Seiten. RM 7.—.

Neben der Abhandlung über die Energetik der Seele bringt dieser Band Studien über den Traum, über Instinkt und Unbewußtes und über die psychologischen Grundlagen des Geisterglaubens. Die auch an Umfang dominierenden Ausführungen zur Energetik der Seele knüpfen an den Begriff der psychischen Energie an, den Jung in seiner bekannten Libido-Theorie entwickelt hat. Hier wird er, zunächst losgelöst von der speziellen Anwendung, theoretisch erörtert. Verfasser behandelt die „dynamischen Bilder", die wir auf das Psychische anwenden, die subjektiven und objektiven Quantitätsschätzungen des Psychischen, den, wie er glaubt, fundamentalen Unterschied zwischen der mechanistisch-kausalen und der energetisch-finalen Betrachtungsweise, der sicher für den Energiebegriff der Physik als einem reinen Maßbegriff nicht mehr besteht, wenn er auch zu der Bildung des Energiebegriffes beigetragen haben mag. Jungs psychologischer Energiebegriff beruht auf der (auch nach der Überzeugung des Referenten richtigen) Auffassung, daß der Bereich des Psychischen weiter als der des Bewußten ist, daß also Psychisches und Bewußtes nicht zusammenfallen, wie das die Bewußtseinspsychologie glaubt. Da aber das Psychische vom Biologischen nicht scharf zu trennen ist, bildet Jung den auch auf das Psychische anzuwendenden Begriff einer Lebensenergie. Es wäre nun allerdings zu fragen, ob nicht gerade die Verflochtenheit und Zusammengehörigkeit von Bios und Psyche zu einer Ablehnung der Übernahme eines physikalischen Maßbegriffes in eine völlig andere Tatsachensphäre führen muß. Jung übernimmt ihn aber und entwickelt von ihm aus die Grundbegriffe seiner Libido-Theorie, die eine biopsychologische Theorie des Trieblebens und seiner Entfaltung ist, von neuem.

In den Ausführungen über Instinkte klingen übereinstimmende Gedanken an. Überraschenderweise fehlt aber die Verbindung mit der Libido-Lehre. Die Abhandlung: Allgemeine Gesichtspunkte zur Psychologie des Traumes will die kausale Betrachtungsweise

der Freudschen Traumdeutung durch eine finale ergänzen. In Wirklichkeit leistet sie viel mehr, indem sie die doktrinären Formeln der psychoanalytischen Traumlehre kritisch auflockert und wiederum die Problematik erkennen läßt, die in den Erscheinungen des Traumlebens liegt.

Jena. W. Peters.

Hans Prinzhorn, Um die Persönlichkeit. Gesammelte Abhandlungen und Vorträge zur Charakterologie und Psychopathologie. Erster Band. Heidelberg o. J. (1927). Niels Kampmann Verlag. 8°. 236 Seiten.

Der produktive und in seinen Produktionen stets anregende und fesselnde Autor glaubt gute Gründe zu haben, „seine Arbeiten beizeiten gesammelt vorzulegen". Als Außenseiter der offiziellen Wissenschaft fühlt er sich als Glied einer anonymen Kulturgemeinschaft, „der die üblichen zeitgemäßen Betrachtungsweisen weniger sagen als unsere im Wesentlichen unzeitgemäße". Der unbefangene Leser wird aufhorchen und fragen, ob denn auf einmal das Zeitgemäße unzeitgemäß geworden sei. Prinzhorn selbst spricht an anderer Stelle seines Buches (S. 228) von der Zeitgemäßheit der Charakterologie, der charakterologischen Welle u. ä. In dieser und seinen anderen Publikationen wird man vergeblich nach Problemen suchen, die nicht Probleme des Heute oder des eben anklingenden Morgen sind. Gewiß sind die Probleme des Gestaltens, der Freudschen Psychoanalyse und der Klagesschen Charakterologie, um die sich Verfasser müht, viel älter als sein eigenes Schrifttum. Sie sind Lehren der vorigen Generation, auf die die gegenwärtige Generation zurückging und Prinzhorn mit ihr, mitten unter ihr. Ist das unzeitgemäß? Oder ist es etwa die weniger den Tatsachen als der Literatur über sie zugewandte, Wert- und Unwerturteile freigebig verteilende, bewegte und oft in Leidenschaft getauchte, strengerer Begründung ausweichende Betrachtungsweise? Auch sie hat Vorgänger und Zeitgenossen in Hülle und Fülle. Weil aber diese wahrlich einseitige Betrachtungsweise von einem vielseitig orientierten, in seiner Beweglichkeit und seiner Darstellung ästhetisch reizvollen Geist gehandhabt wird, wird man seine Ausführungen über Grundfragen und Methoden der Charakterforschung, über Triebleben und Menschentypen, über die Lehren von Freud und Klages, über Schizophrenie, die Kunst der Geisteskranken, den Eros, den Okkultismus nicht ohne Interesse und Gewinn lesen.

Jena. W. Peters.

Arthur Wreschner, Psychologische Untersuchungen an Normalen, Schwachbegabten und Epileptikern. Ein experimenteller Beitrag zur analysierenden und vergleichenden Psychologie. Leipzig 1927. Verlag von Johann Ambr. Barth. Gr. 8°. VIII und 424 Seiten. RM 18.—.

Prof. Wreschner-Zürich berichtet hier über umfassende Versuche zur Reaktionszeitmessung, zur Tachistoskopie und zur fortlaufenden Arbeit mit dem Kraepelinschen Addierverfahren. Die Reaktionszeitmessungen erstrecken sich auf einfache Reaktionen mit und ohne Ablenkung der Aufmerksamkeit und auf Wahlreaktionen, die tachistoskopischen Versuche auf eine Messung des sogenannten Aufmerksamkeitsumfang und auf das Lesen sinnloser Lautkomplexe und sinnvoller Wörter, die Arbeitsversuche auf das Addieren mit und ohne Pausen. Es sind, wie man sieht, Fragen aus den Anfängen der experimentellen Psychologie, um die sich Verfasser in der Absicht bemüht, Unterschiede zwischen normalen, schwachsinnigen und epileptischen Kindern und zwischen normaeln Kindern und Jugendlichen aufzudecken und darüber hinaus die Lehre von der Reaktionszeit, von der Tachistoskopie und der fortlaufenden Arbeit zu bereichern. Man darf sagen, daß ihm das letztere weit besser gelungen ist als das erstere. Das Buch bringt eine Fülle von Einzelergebnissen, so z. B. zu den Fragen der Beziehung zwischen der Reaktionszeit und der Art der Reaktion, der Reaktionszeit und der Häufigkeit von Fehlern, der Gleichmäßigkeit der Zeiten und der Art der Reaktion, zur Wirkung der Ermüdung und Übung, zur tachistoskopischen Zahlauffassung und Zahlschätzung, zu den Fragen des assimilierenden Lesens, der Lesefehler und der Bedeutung dominierender Schriftzeichen für das Lesen.

Die differentiell-psychologischen Untersuchungen leiden von vornherein an einem Übel, das mehr als ein Schönheitsfehler ist: an einer viel zu geringen Anzahl der Personen in den einzelnen miteinander verglichenen Gruppen. Die Normalen waren im ganzen sieben Kinder zwischen 11 und fast 14 Jahren und einige Abiturienten, die Schwachbegabten sechs Hilfsschüler zwischen fast 12 und 16 Jahren und die Epileptiker zehn Kinder zwischen 10 und fast 15 Jahren. Dabei wird die wahrlich kleine Zahl normaler Kinder noch in eine besser und eine geringer begabte Gruppe geschieden und die gleichmäßige Verteilung der wenigen Personen auf die beiden Geschlechter dazu benutzt, um Geschlechtsunterschiede aufzudecken. Gewiß hat Verfasser sehr viele Versuche mit den wenigen Personen durchgeführt, es sind wohl über 4000 Einzelversuche. Bei der großen individuellen Variabilität können diese aber nach Ansicht des Referenten nur wenig zu den

Fragen der kollektiven Variabilität, der Unterscheidung der Gruppen beitragen. Überdies ist das statistische Rüstzeug, mit dem Verfasser die Gruppenunterschiede zu fassen sucht, zu einfacher Art. Wie in den Frühzeiten der Kraepelinschen Untersuchungen glaubt er noch mit der Errechnung von Durchschnitts- und Zentralwerten und der absoluten und relativen mittleren Variation auskommen zu können. Wenn er fast durchgängig einen Parallelismus zwischen den Geschlechts- und Begabungsunterschieden in dem Sinne teststellt, daß die Leistung der Mädchen der der schwächer Begabten entspricht, wird man angesichts der Ergebnisse vieler anderer Untersuchungen nicht zögern, das minimale Material und die mangelhafte statistische Methodik für das absonderliche Ergebnis verantwortlich zu machen.

Im allgemeinen hat Verfasser eine Überlegenheit der Leistungen der normalen Kinder über die der epileptischen und der schwachbegabten Kinder und eine Mittetstellung der Epileptiker zwischen den Normalen und den Schwachbegabten gefunden. Das trifft freilich nicht in allen von Wreschner untersuchten Leistungsmomenten zu. Wichtiger als dieses sicher nicht erstaunliche Rohergebnis sind aber seine Feststellungen über die Unterschiede verschiedenartiger Leistungen, über Gleichmäßigkeit und Fehlerarten. Über sie im einzelnen zu berichten, ist im Rahmen dieser Anzeige nicht möglich.

Jena. W. Peters.

Alfred Adler (Wien), Die Technik der Individual-Psychologie. Erster Teil: Die Kunst, eine Lebens- und Krankengeschichte zu lesen. München 1928. J. F. Bergmann. Gr. 8°. IV und 146 Seiten. Rm. 7.50.

Adler verwendet hier die von einem ihm unbekannten jungen Mädchen niedergeschriebene Geschichte ihres Lebens, um an ihr die Technik der individualpsychologischen Analyse aufzuzeigen. Die ganze Schrift durchzieht die wörtliche Wiedergabe der Niederschrift, zerpflückt in Sätze und kleine Sinnteile, die einzeln einer Interpretation unterworfen werden. Die paradigmatische Behandlung des Einzelfalles ist notwendig, weil die Einzigartigkeit jeder Persönlichkeit ihre individualpsychologische Analyse zu einem bloß einmaligen Gestalten macht, das sich nicht in Formeln oder Regeln einfangen läßt. Die Adlersche Individualpsychologie glaubt zur Einheitsform aller Menschengestaltung durchgedrungen zu sein. Die Auffindung dieser Einheitsform in der Vielgestaltigkeit menschlicher Persönlichkeiten ist eine Kunstleistung des kombinierenden Denkens, die hier am Einzelfall gezeigt wird. Wenn sich Adler auch bloß an die „weitesten psychiatrischen und pädagogischen Kreise" unter Umgehung der offenbar unbelehrbaren, weil „kunstlosen" Psychologen wendet, so hat doch auch der unbelehrbare Psycholog an dieser scharfsinnigen Aufrollung eines Persönlichkeitsbildes sein Gefallen. Ein in Aussicht gestellter zweiter Band will in ähnlicher Weise den „Lebensstil" schwer erziehbarer Kinder bloßlegen.

Jena. W. Peters.

Theodor Bonte, Else Liefmann und Fritz Roessler, Untersuchungen über die eidetische Veranlagung von Kindern und Jugendlichen. (= Beiheft 43 zur Zeitschrift für angewandte Psychologie.) Leipzig 1928. J. A. Barth. Gr. 8°. 371 Seiten. Rm. 18.—.

Von den drei Arbeiten, die in diesem Buch (um ein solches, nicht um ein Heft handelt es sich) vereinigt sind, stammt die erste aus Sterns Hamburger Institut, die beiden anderen aus Jonas Cohns Freiburger Institut. Bonte untersucht die personale Bedeutsamkeit der eidetischen Anlage unter besonderer Berücksichtigung ihrer Beziehung zum intellektuellen Leben, Liefmann die eidetische Veranlagung von Schülerinnen einer höheren Mädchenschule und fügt Untersuchungen an einigen wenigen Erwachsenen bei, Roessler die Verbreitung und Erscheinungsweise der eidetischen Bilder bei Kindern beiderlei Geschlechts zwischen 6 und 10 Jahren. Alle drei Untersuchungen erachten das Vorhandensein von spezifischen Anschauungsbildern und ihre Verschiedenheit von den Vorstellungsbildern als erwiesen.

Bonte fand bei etwa einem Drittel der von ihm untersuchten Wandsbeker Volks- und Hilfsschüler am häufigsten in der Zeit kurz vor Beginn der Pubertät eine manifeste eidetische Fähigkeit. Sie steht aber in keiner Korrelation zur allgemeinen Begabung. Auf allen Intelligenzstufen kommen vielmehr Eidetiker, sowohl vom beweglichen (B-) Typus, als auch vom starren (T-) Typus vor. Auch ein Einfluß der eidetischen Bilder auf die Leistungen im abstrakten Denken konnte nicht gefunden werden. Dagegen erwiesen sich die Eidetiker vom B-Typus als besonders suggestibel. Generell kann man den Besitz der eidetischen Anlage weder als wertvoll, noch als gleichgültig, noch als unwertig für die höheren intellektuellen Leistungen ansehen. Es kommt darauf an, wie die Fähigkeit beim einzelnen Individuum in die Totalität der Persönlichkeit eingebettet ist. Bald wird sie bewußt in

den Dienst geistiger Leistungen gestellt, bald bleibt sie peripher zum intellektuellen Leben, bald stört oder drosselt sie es.

Auch Liefmann konnte keine Beziehung zwischen der eidetischen Anlage und der intellektuellen Leistungsfähigkeit aufweisen. Sie findet die Anlage unter den Schülerinnen der höheren Mädchenschule verhältnismäßig selten, den beweglichen Typus häufiger als den starren. Im Gegensatz zu W. Jaensch kann sie keine Beziehung des eidetischen Typus zu Merkmalen der körperlichen Konstitution, auch nicht zum Kapillarbild finden. Auch konnte sie (in Übereinstimmung mit anderen neueren Untersuchungen) die Angaben von W. Jaensch über eine Beeinflussung der eidetischen Erscheinungen durch die Zufuhr von Kalk und anderen medikamentösen Stoffen nicht bestätigen.

Roessler bringt neben wichtigen Feststellungen über die Nachbilderscheinungen der Eidetiker und Korrekturen zu den Befunden von E. R. Jaensch und seinen Schülern den Nachweis des Vorkommens der eidetischen Bilder bei 40% der Kinder der Grundschule. Auffälligerweise findet er die stärkste Verbreitung im 6. Lebensjahr. Der Annahme einer allgemein durchgängigen Verbreitung der eidetischen Fähigkeit im Jugendalter widerspricht er scharf. Auch er kann im allgemeinen keine Korrelation zwischen Eidetik und Intelligenz finden.

Das Buch enthält, wie man sieht, überaus wichtige Beiträge zu einer kritischen Stellungnahme zur Lehre von den eidetischen Bildern und ihrer Bedeutung für die Kindheit und die geistige Entwicklung.

Jena. W. Peters.

Wilhelm Steinberg. Hauptprobleme der Blindenpsychologie (= I. Ergänzungsheft zum Handbuch der Blindenwohlfahrtspflege, herausgegeben von Carl Strehl). Marburg a. L. 1927. Verlag des Vereins der blinden Akademiker Deutschlands. 8°. 72 Seiten. RM 4.50.

Auf knappem Raum wird hier das Ganze einer Blindenpsychologie unter mannigfachen Hinweisen auf die vorliegenden Arbeiten aufgerollt. „Die Schrift will die theoretischen Einsichten fördern, deren die praktische Arbeit für die Blinden bedarf, um wahrhaft fruchtbar zu sein." Sie geht von den älteren Problemen, der Frage des Sinnesvikariats, den Fragen nach den Raumvorstellungen Blindgeborener und den reproduzierten Gesichtsvorstellungen Späterblindeter aus und wendet sich dann den mit der Blindheit zusammenhängenden Persönlichkeitsproblemen zu. Gemäß dem Stand der allgemeinen Psychologie der Persönlichkeit kann Verfasser hier nicht Abgeschlossenes bringen. Er erörtert die Fragen des seelischen Andersseins der Blinden, unterscheidet zwei Formen dieses Andersseins, spricht von seinen Einflüssen auf Wille, Gefühl und Phantasie und zieht Folgerungen für den Blindenunterricht. Aus einer Darstellung der Einstellung des Blinden zu seinem Defekt gelangt er zu den sozialpsychologischen Fragen der Blindheit, der Eingliederung der Blinden in die Gesellschaft, der Gemeinschaft zwischen Blinden und Sehenden und dem „unkritischen" Streben vieler Blinden nach Angleichung an den Sehenden.

Jena. W. Peters.

W. Lietzmann, Über die Beurteilung der Leistungen in der Schule. Mathematisches, Psychologisches, Pädagogisches. Leipzig und Berlin 1927. B. G. Teubner. Gr. 8°. II und 177 Seiten. Rm. 6.—.

Das kleine Buch gibt einen in Form und Sache gleich vorzüglichen Überblick über die statistischen Fragen, die mit dem Zensurenwesen und der Beurteilung von Schulleistungen überhaupt zusammenhängen. Es handelt von der Häufigkeitsverteilung der Leistungen, ihrer graphischen Darstellung, den Mittelwerten, der Gaußchen Verteilungskurve, der Rangierung nach Leistungen, der Abhängigkeit von Leistungen voneinander und der Berechnung von Korrelationen.

Jena. W. Peters.

Placzek, Das Geschlechtsleben des Menschen. Ein Grundriß für Studierende, Ärzte und Juristen. Zweite wesentlich veränderte und erweiterte Auflage. Leipzig 1926. Georg Thieme. 8°. 312 Seiten.

Klar geschriebenes Lehrbuch, das die Anatomie und Physiologie des Geschlechtsapparates (doch ohne Abbildungen!), einiges Wenige aus der normalen Psychologie des Geschlechtslebens und verhältnismäßig ausführlich die Psychopathologie des Geschlechtstriebes behandelt. Dem Pädagogen werden die Ausführungen über das Geschlechtsleben des Kindes, über die Pubertät, die geschlechtliche Frühreife und die Masturbation nützlich sein.

Jena. W. Peters.

Gerardus Heymans.

Von W. Peters.

Überblickt man die letzten drei Jahrzehnte der psychologischen Arbeit, so kann man leicht einen Dualismus ihrer Zielsetzung feststellen. Das eine große Ziel dieser Arbeit war die Analyse des Bewußtseins, die Auffindung seiner Bestandteile, die Ermittlung der Gesetzmäßigkeiten seines Verlaufes und seiner gesetzmäßigen Wirkungen auf Ausdruck und Handeln, die Untersuchung der in der Außenwelt gelegenen Bedingungen für das Auftreten von Bewußtseinsvorgängen und ihrer Beziehungen zum körperlichen Organismus. Der Erforschung des Bewußtseins galt die Arbeit, die von den Tagen Wundts und Brentanos an bis zur jüngsten Gestaltpsychologie geleistet wurde. Manche Psychologen widmeten sich ihr so ausschließlich, daß man in ihren Darstellungen der Psychologie vor lauter Bewußtseinsvorgängen die Persönlichkeit nicht sieht, die die Bewußtseinsvorgänge trägt und durch ihren Aufbau und ihre Eigenart mitbedingt.

Die Erforschung der Persönlichkeit war und ist aber das andere große Ziel. Sie begann mit der Untersuchung der individuellen Unterschiede des Bewußtseins und seiner Leistungen in den Arbeiten von Galton, Binet und anderen und war in diesen Vorstadien mehr darauf bedacht, die Variationsbreite und Variationsweise des psychischen Verhaltens zu ermitteln als das Besondere der menschlichen Persönlichkeit. Doch diese differentielle Psychologie, wie Stern sie nannte, oder spezielle Psychologie, wie sie von Heymans genannt wurde, bekam dadurch, daß sie von den Leistungen zu den Leistungsfähigkeiten vordrang, den Zusammenhang der Leistungsfähigkeiten in der Person erforschte und über die Leistungsfähigkeiten hinaus die Eigenschaften des nicht-intellektuellen Seelenlebens zu erfassen suchte, die Richtung auf eine Psychologie der Persönlichkeit. Daß für die pädagogische Anwendung die Persönlichkeitspsychologie ungleich wichtiger ist als die eben gekennzeichnete Bewußtseinspsychologie, erhellt schon daraus, daß alle seelische Entwicklung und alle auf Dauer abzielende wirksame didaktische oder sonstige erzieherische Beeinflussung des kindlichen und jugendlichen Seelenlebens primär eine Veränderung der Persönlichkeit bedeutet und erst sekundär eine Veränderung der von der Persönlichkeit abhängigen Bewußtseinsvorgänge. Deshalb mußten schon die ersten Ansätze zu einer neuen psychologischen Pädagogik, die wir im wesentlichen Meumann verdanken, über die damals in Deutschland fast ausschließlich gepflegte Bewußtseinspsychologie hinaus nach der Persönlichkeitspsychologie tendieren. Neben Stern hat denn auch Meumann für die Aufnahme der aus England, Frankreich und

Amerika stammenden differentiell-psychologischen Ideen in Deutschland gewirkt.

Zu den Psychologen, deren Arbeit beiden Zielen galt und noch gilt und die auf beiden Gebieten bedeutsame Leistungen zustande gebracht haben, gehört G. Heymans, der bis zum Jahre 1927 die Psychologie an der holländischen Universität Groningen vertreten hat und dessen kleinere Schriften zur Philosophie und zur allgemeinen und speziellen Psychologie seine Freunde und Schüler anläßlich seines siebzigsten Geburtstages in drei großen, blendend ausgestatteten Bänden gesammelt haben.[1] Die Sammlung bringt alle Arbeiten Heymans', die nicht in Buchform veröffentlicht wurden, daneben auch zwei kleine selbständig erschienene Schriften über das künftige Jahrhundert der Psychologie und die Anwendbarkeit des Energiebegriffes in der Psychologie. Von seinen psychologischen Schriften fehlt nur das weit verbreitete Buch über die Psychologie der Frau. Hinzugefügt ist die Selbstdarstellung, die Heymans in der „Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen" gegeben und die Abschiedsvorlesung, die er in Groningen gehalten hat. Auch seine in den Jahren 1906 bis 1918 gemeinsam mit dem Groninger Psychiater Wiersma in der Zeitschrift für Psychologie veröffentlichten „Beiträge zur speziellen Psychologie auf Grund einer Massenuntersuchung" sind in die Sammlung aufgenommen und füllen fast 400 Seiten des dritten Bandes. Bis auf die in englischer Sprache gehaltene Einleitungsrede zum Internationalen Psychologenkongreß in Groningen und drei kleine französische Abhandlungen sind die Arbeiten in deutscher Sprache verfaßt oder aus dem Niederländischen ins Deutsche übersetzt worden.

Wenn das Lebenswerk eines Siebzigjährigen auch noch nicht abgeschlossen ist und noch manche Früchte seiner Arbeit zu erhoffen sind, so kann man bei einem Mann wie Heymans, der vier Jahrzehnte lang seinen wissenschaftlichen Anfängen treu blieb, dennoch schon Ideenwelt und Arbeitsfeld, Methode und Ergebnisse überblicken. Dabei müssen wir an dieser Stelle von seiner rein philosophischen Leistung absehen, trotzdem sie einen beträchtlichen Teil seiner Arbeit bildet und mit ihren methodischen Grundsätzen auch die psychologische Leistung durchdringt. Bei ihm, der auch in seiner philosophischen Methode strenger Empiriker ist, setzt sich die philosophische Arbeit nicht so schroff gegen die psychologische Arbeit ab, wie es bei uns in Deutschland der Fall ist und sein muß. Er selbst bekennt sich in seiner philosophischen Methode als Schüler der Engländer. Ähnlich wie Theodor Lipps kommt er aber zu Ergebnissen, die von denen der großen Engländer weit entfernt sind. Ihren Empirismus lehnt er ebenso ab wie ihren Utilitarismus und ihre Assoziationspsychologie. Einer seiner Freunde charakterisiert sein philosophisches Schaffen richtig so: „Sie arbeiten mit den Methoden der

[1] G. Heymans, Gesammelte kleinere Schriften zur Philosophie und Psychologie. 3 Bde. in 4°. Erster Teil: Erkenntnistheorie und Metaphysik. (XII, 477 Seiten). Zweiter Teil: Allgemeine Psychologie, Ethik. Ästhetik (VIII, 615 Seiten). Dritter Teil: Spezielle Psychologie (VIII, 630 Seiten). Haag 1927. Martinus Nijhoff. 34 holl. Gulden.

Engländer und gelangen zu Ergebnissen, welche in der Richtung der Deutschen liegen."

Das Werk Heymans' beginnt in den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts mit Studien zur Ethik und wendet sich dann ästhetischen, erkenntnistheoretischen und naturphilosophisch-metaphysischen Fragen zu. Hier treten schon die Grenzprobleme nach der Psychologie hin in die Erscheinung. Seine Arbeiten über die Beziehungen des Physischen zum Psychischen beginnen 1897 mit einer Abhandlung über den Parallelismus und werden bis zur Gegenwart in den Studien über den psychischen Monismus und die Anwendung des Energiebegriffes in der Psychologie fortgesetzt. Er ist Anhänger des psychophysischen Parallelismus und glaubt, daß dessen Gegner den einfachen, empirisch fundierten Begriff des Parallelismus nicht aus seinen philosophiegeschichtlichen Bindungen lösen können und deshalb einer Verwechslung desselben mit dem Spinozistischen Parallelismus verfallen. Sein unter dem Einfluß Fechners entstandener scharfsinnig entwickelter psychischer Monismus erklärt das Parallelgehen der geistigen und körperlichen Erscheinungen so, daß er die letzteren als Wirkungen der ersteren auffaßt. Mit seiner Lehre von der geschlossenen psychischen Kausalität hängt der geistreiche Versuch einer psychologischen Energetik zusammen, der einem jeden psychischen Inhalt eine Kraft, sich nach dem Zentrum der Aufmerksamkeit hin zu bewegen, zuschreibt, und aus dem Produkt von Kraft und Weg den Begriff der Distanzenergie gewinnt. Neben ihr unterscheidet er noch andere psychische Energieformen und sucht die Gültigkeit des Erhaltungssatzes der Energie und auch die des Entropiesatzes für das Psychische darzulegen.

Heymans' Arbeiten zur allgemeinen Psychologie setzen in den neunziger Jahren ein und betreffen zunächst Probleme der Wahrnehmungslehre und der Psychophysik. Er steuert zu der Lehre von den optischen Täuschungen und zur Psychophysik der Farbenempfindung wichtige experimentelle Studien bei. Seine umfassenden Versuche über psychische Hemmung weisen eine „Verdrängung" von bestimmten Empfindungen (des Gesichts, Gehörs und Geschmacks) durch andere nach. Aus dem zweiten Jahrzehnt unseres Jahrhunderts liegen Versuche über Benennungs- und Lesezeiten vor, die der merkwürdigen Tatsache nachgehen, daß in der Regel das Benennen von Gegenständen mehr Zeit erfordert als das Lesen ihres Namens. In einer kritischen Studie setzt sich ferner Heymans in dieser Zeit mit Bergsons Lehre von den zwei Gedächtnissen auseinander und leugnet, daß zwischen der in der Bildung von Erinnerungsbildern liegenden Gedächtnisleistung und der Gewohnheitsbildung ein prinzipieller Unterschied besteht. Aus dem letzten Jahrzehnt stammt eine Stellungnahme Heymans' zu dem Arbeitsgebiet der Societies of Psychical Research und eine kleine Untersuchung (gemeinsam mit Brugmans und Weinberg) über telepathische Phänomene, die zur Bejahung des Vorkommens von Gedankenübertragung

bei Ausschluß eines Kontaktes durch die Sinnesorgane führt, endlich eine Abhandlung über die Psyche des Tieres. Hier kommt er, gestützt auf neuere tierpsychologische Untersuchungen, insbesondere auf diejenigen von Buytendijk, zu der Überzeugung, daß zwischen menschlichem und tierischem Denken und Handeln keine unüberbrückbare Kluft besteht und daß der wesentliche Unterschied in der krampfhaften Enge der tierischen Aufmerksamkeit liegt. Die Aufmerksamkeit ist, wie man sieht, im Mittelpunkt der Lehre von der psychischen Energie ebenso wie der Lehre von der psychischen Hemmung und der Theorie der Tierseele.

Methodisch wichtig sind die kritischen Ausführungen über verstehende Psychologie. Das Verstehen eines anderen Menschen ist, so meint Heymans, das Nachbilden der Vorstellung von der Sachlage, die der andere hat, und seiner Stellungnahme zu ihr in uns selbst und das Probieren, was bei uns aus dieser Situation an Äußerung oder Handlung entsteht. Es ist also ein Experimentieren mit eigenen, durch das Verhalten des anderen wachgerufenen Vorstellungen. Innerhalb der erklärenden Psychologie erweist sich dieses nachbildende Gedankenexperiment als wichtiges Hilfsmittel. Eine neue und besondere Psychologie ist aber das, was man als verstehende Psychologie bezeichnet, keineswegs.

Im Jahre 1904 setzen Heymans' Arbeiten zur speziellen Psychologie ein. Zunächst mit Untersuchungen über Depersonalisation, falsches Wiedererkennen und das Fremderscheinen bekannter Worte. Er untersucht diese Erscheinungen unter dem Gesichtspunkt der Persönlichkeitspsychologie und zeigt, daß es in Emotionalität, Arbeitsweise und Begabung verschiedene Persönlichkeitstypen sind, deren einer die genannten Erscheinungen häufig, deren anderer sie selten zeigt. Schon in diesen Untersuchungen bedient sich Heymans der Fragebogenmethode, die er in der Folgezeit ausgiebiger und auch erfolgreicher anwendet als sonst ein europäischer Psychologe. Sie liegt den mit Wiersma von 1906 bis 1918 fortgeführten Beiträgen zur speziellen Psychologie zugrunde, deren reicher Inhalt nur durch ein paar Hinweise dargetan sein möge. Sie bringen die in weiten Kreisen bekanntgewordene Untersuchung über die Vererbung psychischer Eigenschaften, daneben Untersuchungen über psychische Geschlechtsanlagen und Geschlechtsunterschiede, über die Korrelationen zwischen verschiedenen psychischen Eigenschaften, über Charaktertypen, den epileptischen Charakter, das Temperament, über die sozialpsychologisch wichtigen Fragen des Unterschiedes zweier aufeinander folgender Generationen und die selektorische Wirkung der Ehe. Hier überall werden die Antworten, die sich in dem ausgefüllten Fragebogen finden, einer sorgfältigen statistischen Verarbeitung und die so gewonnenen Rohergebnisse einer Deutung („Erklärung") unterzogen, in der Heymans Meister ist. Nach demselben Verfahren ist die Psychologie der Frauen (1910) komponiert, nur nimmt darin die Deutungsarbeit einen wesentlich breiteren Raum ein. Auch die Untersuchungen über die Geschlechtsunterschiede in der

Altersentwicklung von Mittelschülern (1916) beruhen auf der gleichen Methode. Ebenso eine mit Brugmans 1921 veröffentlichte Abhandlung über die Träume, die einen Zusammenhang zwischen den im Wachzustand beobachteten psychischen Eigenschaften der Person und den Besonderheiten ihres Traumlebens nachweist.

Während Heymans in seinen Enquête-Untersuchungen von den einzelnen beobachteten Eigenschaften durch eine Synthese zur Erfassung der Persönlichkeit aufzusteigen sucht, bedient er sich eines entgegengesetzten Verfahrens in seinen ersten Studien zur Temperamentenlehre. Hier geht er von den Biographien bemerkenswerter Menschen aus (biographische Methode) und gewinnt durch deren Analyse die Fundamentaleigenschaften des Temperaments: die Emotionalität, Aktivität und Sekundär- bzw. Primärfunktion. Aus den Kombinationen dieser Eigenschaften ergeben sich acht verschiedene Temperamentstypen, von denen Heymans in dem biographischen Material nur sechs, in den Massenuntersuchungen mit Wiersma aber alle findet. Seine neue Lehre von den Temperamenten spielt in seinen und seiner Schüler Persönlichkeitsuntersuchungen eine bedeutende Rolle. In dem Vortrag über Ergebnisse und Aussichten der speziellen Psychologie geht er auf einige Ergebnisse der Arbeiten seiner Mitarbeiter, die sich auf die Persönlichkeitsstruktur von Kriminellen, von Künstlern und Dichtern beziehen, ein. Um ein vollständiges Bild von dem Umkreis und der Tragweite dieser Arbeiten zu bekommen, müßte man freilich auch die anderen Arbeiten aus der Schule Heymans' heranziehen, die (wie ich glaube, zum größten Teil) in der Zeitschrift für angewandte Psychologie erschienen sind. Die Bevorzugung der Enquête- und der biographischen Methode rechtfertigt er in einer Abhandlung aus dem Jahr 1911.

Daneben wendet Heymans auch Testmethoden in Intelligenzprüfungen an Studierenden an, die eine nicht unbeträchtliche Korrelation bestimmter intellektueller Fähigkeiten untereinander und eine gewisse Korrelation zwischen intellektuellen Fähigkeiten auf der einen Seite und Eigenschaften des Gefühlslebens, der Phantasie und der Aufmerksamkeit auf der anderen Seite ergeben. Die schon von Galton untersuchte Frage, ob die intellektuelle Leistungsfähigkeit mit den Eigenschaften des Temperaments zusammenhängt, wird durch die Heymansschen Arbeiten einer bejahenden Antwort nähergebracht.

In seiner Rektoratsrede aus dem Jahre 1909 entwickelt er den Gedanken eines künftigen Jahrhunderts der Psychologie, das auf das Jahrhundert der Naturwissenschaft folgen wird. Von den praktischen Anwendungen der Psychologie gab es damals außer denen auf die Arbeit des Erziehers und des Kriminalisten noch fast nichts. Die wirtschaftlichen und sozialen Anwendungsgebiete der Psychologie wurden erst im folgenden Jahrzehnt erschlossen, das zugleich eine Erweiterung und auch eine gewisse Vertiefung im pädagogischen Anwendungsgebiet brachte. Doch auch wenn die Rede zehn Jahre

später gehalten worden wäre, hätte sich Heymans keiner Illusion darüber, was die Psychologie jetzt schon zu leisten vermag, hingegeben, so wenig er dies im Jahre 1909 tut. Aber er zeichnet das Bild einer Zeit, in der die fortgeschrittene psychologische Erkenntnis auf die praktische Lebensgestaltung des Menschen Einfluß gewinnt, in der sie ihm helfen wird, zu einer richtigen Selbstbeurteilung zu gelangen, seine Fähigkeiten und deren Grenzen richtig einzuschätzen, seine Stellung zum „Weltgrund" richtig zu bestimmen, ein besseres Verständnis für die Mitmenschen und eine durch die Wissenschaft geleitete Menschenkenntnis zu erlangen. Er glaubt an die Möglichkeit einer Regelung der sozialen Beziehungen der Menschen, sowohl im engen Kreis der Familie als im weiten der Gesellschaft durch psychologische Einsichten und an deren eugenische Auswirkungen.

Man kann von dem reichen Werk, das uns da gesammelt vorgelegt wird, nicht Abschied nehmen, ohne darauf hinzuweisen, daß es in wesentlichen Punkten einer kritischen Auseinandersetzung bedarf, daß es eine solche wiederholt gefunden hat und daß die nächste Generation zu manchen seiner leitenden Ideen anders Stellung nehmen wird. Nach der Auffassung des Referenten ist z. B. der Schwerpunkt des Leib-Seele-Problems schon in den letzten Jahren von den Fragen, die Heymans betont, abgerückt worden, und man muß daran zweifeln, ob sich irgendeine parallelistische Lösung des Problems wird halten lassen. Die Lehre von den psychischen Eigenschaften und ihren Zusammenhängen bedarf eines entscheidenden Ausbaus, die mehr statische Betrachtung der Persönlichkeit einer dynamischen und genetischen Ergänzung, die Ergebnisse der speziell-psychologischen Arbeiten einer Nachprüfung daraufhin, wieweit sie den von Heymans bevorzugten Arbeitsmethoden, wieweit seiner feinen Kunst der Interpretation entstammen. Damit ist zugleich die Aufgabe der kritischen Nachprüfung der Methoden und der Möglichkeit ihrer Verfeinerung angedeutet. Sie wird sich zusammen mit einer sachlichen Prüfung der von Heymans postulierten Grundeigenschaften auch auf die Lehre vom Temperament erstrecken müssen. Hier wird auch zu prüfen sein, ob sich die Voraussetzung der vollständigen Kombinierbarkeit der Grundeigenschaften miteinander, d. h. also ihrer Unabhängigkeit voneinander aufrechterhalten läßt. Auch der Frage der Beziehungen zwischen Temperament und Triebleben wird in diesem Zusammenhang nachzugehen sein, wie denn überhaupt die Probleme des Triebleben an manchen Stellen in die Heymansschen Probleme hineinreichen. Lücken und Mängel können aber nicht hindern, die Größe und Fruchtbarkeit dieses Werkes anzuerkennen. Ist das Ganze einer Wissenschaft niemals vollendet, so kann es noch viel weniger der Beitrag des einzelnen zu ihr sein. Aber er kann uns mit neuen Einsichten neue Aufgaben bringen, deren Bearbeitung wieder vor neue Einsichten und neue Aufgaben stellt. Die Kontinuität der wissenschaftlichen Arbeit ist die Grundbedingung der fortschreitenden wissenschaftlichen Erkenntnis.

* *

Von gesunder Ernüchterung.

Von Luise Niedermayr.

Die Sehnsucht nach ewiger Jugend, die in den Menschen brennt, und die Trauer um die verlorene Jugend haben ihren Grund nicht nur in den physischen und *äußeren* psychischen Lebensgütern der Jugend. Mehr als Frische, Beweglichkeit, Elastizität, Leichtigkeit, glücklicher Leichtsinn und leichter Lebensgenuß, welche die jungen Jahre vor den späteren voraushaben, wiegt eine Eigenschaft, die gewöhnlich als spezifische Jugend-Eigenschaft gilt: Begeisterungsfähigkeit, Erhebungsfähigkeit, Enthusiasmus; die Bereitschaft und Fähigkeit zu hohen Gefühlen.

Jedoch viele Menschen haben durch die Erfahrungen ihres Lebens und von ihren Mitmenschen gelernt, diese enthusiastischen Eigenschaften der Jugend weniger als Vorzüge hochzuschätzen, denn als kritiklosen Überschwang in eine Linie zu stellen mit der geistig-seelischen Verfassung von Rausch und Trunkenheit.

Sie finden in ihnen alle üblen Merkmale des Rausches: die Unsicherheit gegenüber dem Gegenstand, die, um mit Gottfried Kellers Worten zu sprechen, in dieser unbewußten Zeit (der Jugend) eines für das andere nimmt, und die innere Unsicherheit, die den Erlebnissen, trotz aller Ehrlichkeit, den Charakter des Inflatierten, unausgefüllt Hohlen, gestaltlos Zerfließenden gibt.

Vorstellung und Begriff von den Gegenständen, auf welche die Jugend ihre Gefühlsinhalte bezieht, die sie entflammen und denen sie sich hingibt, bleiben meist unbestimmt, allgemein. Der ungestüme Hunger nach dem Objekt und dazu der erfahrungsarme Intellekt voll Unklarheit, treiben die jungen Menschen zum teilweise oder ganz unrechten Objekt. Die Annäherungs-, Erfassungs- und Vereinigungsversuche der Jugend werden auf diese Weise zu Versuchen an untauglichen Objekten und sind selber untauglich, so daß sie zu Enttäuschung und Unbefriedigung führen müssen.

Die größte Schuld daran haben, neben intellektuellen Ursachen, die seelischen Phänomene selber: die Undifferenziertheit, Unbestimmtheit und Unausgeprägtheit der Gefühlsinhalte, seien sie nun sozialer, sexueller, ästhetischer oder religiöser Art.

Noch ist das soziale Erlebnis nicht ausgeprägt und tief genug Erlebnis der Brüderlichkeit, Lebensgrundgefühl der Gemeinsamkeit: der Verbundenheit durch den Strom des einen ungeteilten Lebens, der uns alle gleicherweise trägt und aus dem jede Einzelwesenheit wie ein Docht Nahrung zieht für sein Lebenslichtlein, einer von dem andern und jeder von allem und alles von jedem lebend, jeder in gleichem Hunger sich verzehrend nach vollerem Leben.

Noch ist die Sexualität der Jugend im Vorzustande des chaotisch Ungeordneten, da die Elemente ungebunden und gestaltlos durcheinander wogen, bevor das Schöpfungswort gesprochen, das aus dem Chaos einen Kosmos gestaltet. Der Kristallisationsprozeß der Sammlung und Verdichtung durch

die einheitgebende Kraftrichtung und charakteristische Färbung hat sich noch nicht vollzogen: die Innewerdung des Sexuellen als des physisch Schöpferischen, leiblich im Körperlichen Zeugenden.

Auch das geistig und seelisch schöpferische und gestaltende (ästhetische) Leben ist noch nicht bestimmt genug orientiert am spezifisch fruchtbaren Moment der Bezugsverdichtung (statt Stoffhäufung). Das Geheimnis des kernhaft Symbolischen und Repräsentativen ist der Jugend noch nicht offenbar: der Charakter des gesonderten Einzelnen als Kreuzungs-, Durchgangs- und Sammelpunkt der Kräfte des Alls, so daß das Begrenzte Unbegrenztes, das Kleinste Größtes durchschimmern und ahnen lassen kann.

Dieser Mangel des jugendlichen seelischen Lebens an Bestimmtheit, fester Gestalt und kraftvoller Tiefe, erscheint besonders auffällig an ihrer Religiosität. Ihre inbrünstige Allumfassung bleibt nebelhaft zerflossen. Eine Bindung (religio), die vom nächsten Sturmwind des Lebens zerrissen und weggefegt werden kann.

Denn das Geheimnis der Verdichtung, dieses größte Geheimnis schon des Künstlerischen, ist mindestens in gleichem Grade auch das Geheimnis des Religiösen: daß die Weite und Breite unendlicher Räumlichkeit uns das naheste, innigste Leben werde, daß die religiöse Vereinigung und Durchdringung die Kraft habe Größtes, Unendliches, in das kleine begrenzte Gefäß des Einzelwesens so zu fassen, daß das Große nicht klein, das Unbegrenzte nicht begrenzt und das Kleine nicht ausgehöhlt und aufgeblasen werde.

Jugend, die „Trunkenheit ohne Wein", gleicht so in gewissem Sinne den Traumgeschehen und Traumzuständen. Im Traume entfalten sich mannigfache Gefühle, sozialer, sexueller, ästhetischer und religiöser Art, die keineswegs etwas Unechtes an sich haben, sondern uns ehrlich erfreuen oder betrüben. Aber diesem echten Charakter des Gefühlhaften im Traumleben fehlt die differenzierte Bestimmtheit, die individuelle Prägung als so und so beschaffenes Einzelerlebnis und zugleich die persönliche Tiefe, die Resultante der Einander-Durchdringung der Subjekts- und der Objekts-Eigenart. Und diesem unausgeprägten Gefühlsleben des Traumes gesellt sich ein unwirkliches lücken- und fratzenhaftes intellektuelles Traumleben. Wir können uns keine Rechenschaft geben, warum wir traurig oder fröhlich, so oder so gestimmt sind, woher die seelischen Zustände kommen und warum sie gerade so und nicht anders beschaffen sind. Der gewohnte Zusammenhang zwischen bestimmtem seelischen Inhalt und ihm entsprechender Objekts-Konstellation ist im Traumleben zerrissen und verwirrt, so daß ein regulärer Zusammenhang zwischen objektiver Welt und subjektivem Erleben, wenn überhaupt, nur mühsam nachträglich in unserer Vorstellung konstruiert werden kann.

Dieser doppelte Mangel des Traumlebens: die Unbestimmtheit des Erlebnisses und die kausal-logische Zusammenhanglosigkeit ist auch der Doppelmangel des jugendlichen psychischen Lebens, aus dem dann in der Wirklich-

keit alle jene Irrungen, Verwechslungen und sonstigen Unklarheiten dem Objekte gegenüber stammen, welche den jungen Menschen schwerste Schädigungen zufügen.

Kameradschaft, Ehe, ästhetische und religiöse Wirklichkeit bringen dem Schwärmenden, der den Blick für die kausalen Zusammenhänge zwischen Objekt und Subjekt noch nicht erworben hat, Enttäuschung über Enttäuschung.

Der junge Mensch glaubt in dem Objekt, das er erfaßt und an das er sich gebunden hat, alles das zu finden, was er von ihm erträumt hatte: die Quelle seiner Entzückungen, die Erfüllung seiner innigsten Wünsche, den Spender reichster Lebensinhalte. Je mehr er aber den erfaßten Gegenstand, das mit ihm verbundene Wesen, kennen lernt, desto weniger scheint es ihm seine Erwartungen erfüllen zu können.

So kommt es an der Grenze des Jugendalters zur großen Ernüchterung, die keinem Menschen erspart bleibt, kein menschliches Verhältnis ausnimmt, welcher Art es und sein Gegenstand auch immer sein mag. Ob ein Verhältnis zwischen Mensch und Mensch oder zwischen Mensch und unbelebtem Gegenstand; ob es sozialer, sexueller, ästhetischer oder religiöser Art sei.

Dieses Stadium der Ernüchterung, da es den gefährlichen Sprung zu wagen gilt von der Traumwelt der Kindheit hinüber zur Wirklichkeit der Erwachsenen, erreicht die gegenwärtige Jugend viel früher, und der Zusammenstoß mit der ernüchternden Wirklichkeit vollzieht sich heftiger als in vergangenen Zeiten. Um so früher, je früher, je mehr und je näher der junge Mensch in Berührung mit der realen Welt kommt. Mit der Welt des Erwerbes, des Berufes, mit der objektiven Regel- und Gesetzmäßigkeit überhaupt. Je mehr die andere Seite des Lebens, die räumlich-zeitliche und kausale mit ihrer rücksichtslosen Gesetzmäßigkeit zusammenstößt mit der Welt des subjektiv spontanen seelischen Lebens. Auch mag es sein, daß das Zivilisationserbe langer Reihen lebensgewitzter Geschlechter im Enkel schon von Haus aus den Blick schärft für die Realitäten des Objektiven und stärkere Antriebe zu einer Lebensklugheit mitgibt, die bei den (an Blut und Erziehung) traditionslosen jungen Menschen erst später und nach größeren Irrungen und Schädigungen sich einstellt.

Die Folgen der großen Ernüchterung zeigen sich in dreierlei Formen: In der Abkehr vom ideal Schwärmerischen, die zur Absage an das Seelische überhaupt wird; oder in der Abkehr vom realen Objekt, von der realen Gegenständlichkeit. Oder aber in einer Änderung sowohl des subjektiven Erlebens als auch der objektiven Gegenstands-Erfassung. Diese doppelte Änderung führt dann entweder als Verneinung beider zu völligem Lebenspessimismus, zu Resignation im inneren und äußeren Leben; oder als ihr Gegenteil, als lebensmutige Bejahung sowohl des subjektiven als des objektiven Lebens, des Lebens- und Welt-*Ganzen*, zu einer ungemeinen Vertiefung und Bereicherung des inneren *und* des äußeren Lebens, des Erlebens selbst und der Beziehungen zu den Gegenständen.

Am Anfang und am Ende dieser positiven Revision und Änderung des inneren als auch das äußeren Lebens steht, als ihre Grundlage und ihr Ausklang, jene Lebensgrundstimmung, von der Goethes Verse gelten:

„Ihr glücklichen Augen,
Was je ihr gesehn,
Es sei, wie es wolle,
Es war doch so schön!"

Und es stellt sich vielleicht heraus, daß das „trotzdem", das „trotz aller Enttäuschungen", sogar ein „deshalb" werden konnte.

Näher aber als diese tapfere Lebensbejahung und nicht zu entmutigende Lebensfreudigkeit liegt die Resignation, der Verzicht, entweder auf die innere oder die äußere Welt; oder sogar auf beide Welten zugleich. Je nach Anlage und Erziehung (im weitesten Sinne alles Milieuhaften) ist die Folge der großen Enttäuschung Flucht in das Reich des Seelischen und möglichste Einschränkung der Beziehungen zur Welt des Objektiven. Oder umgekehrt ein sich Klammern an die gegenständliche, äußere Welt und Verleugnung und Unterdrückung des spontanen seelischen Lebens.

Zur Zeit ist die letzte Entscheidung auffällig häufig, das unbedingte Bekenntnis zur äußeren Welt, zu denjenigen objektiven Beziehungen, die unser seelisches Leben wenig oder gar nicht bereichern. Diese Beschränkung auf das Objektive artet nicht selten aus zu einer wahren Furcht vor tieferem und differenzierterem seelischen Leben. Man schämt sich seiner zarteren seelischen Regungen, seiner sublimeren seelischen Empfindungen, man macht sie lächerlich, verspottet und verhöhnt sie.

Was diese Fanatiker des Realen, des äußerlich Greifbaren, von seelischen Inhalten gelten lassen, sind nur Sinnenlust und Sexualität, die den Stempel ihrer Herkunft aus greifbarem Realen deutlich an sich tragen. Und lauter solche Gefühle, deren Beziehung zum Gegenständlichen, zum objektiven Quell der seelischen Inhalte unmittelbar und handgreiflich offenkundig wird, so daß der ursächliche Zusammenhang zwischen den bestimmten seelischen Inhalten des Menschen und dem entsprechenden äußeren Gegenständen gar nicht verkannt werden kann. Irrtümer in der Erkenntnis des zugehörigen Objekts, Gegenstandsverwechslungen und erfolgloses Suchen nach dem entsprechenden Gegenstand sind so von vornherein ausgeschlossen. Nicht nur wegen der Unmittelbarkeit der Beziehungen, sondern auch schon deshalb, weil die Objekte aller dieser Gefühlsinhalte keine Individualitäten, sondern Gattungsmäßiges sind.

Da auf diese Weise ein Objekt ebensogut von einem andern vertreten und ersetzt werden kann, bringt es wenig Nachteil, wenn unsere Unbewußtheit das eine für das andere nimmt. Um so weniger, je primitiver die Gefühle sind, denen wir uns hingeben, denn ihnen entsprechen ja auch die am wenigsten individuellen Objekte, welche am leichtesten von anderen ersetzt werden können. Der Trinker, der Spieler, der Lüstling, der Fresser und der Fein-

schmecker sind vor Enttäuschungen, an das unrechte Objekt geraten zu sein, gesichert. Ist ja doch ihr Objekt, die Quelle ihres Genusses, leicht erreichbar und leicht ersetzbar. Alle, die ihr Herz an das Äußere der Dinge und an den Schein hängen, an Schmuck, Besitz, Macht und Ehre und an die Genüsse primitiver Körperlichkeit, die Genießer der Oberfläche, können mit relativer Sicherheit erwarten, daß ihre Wünsche keine Träume, ihre Sehnsüchte nicht ohne Erfüllung bleiben.

Aber das Sprichwort: Besser einen Sperling in der Hand als Tauben auf dem Dache, auf diese Verhältnisse bezogen, hat nur dort recht, wo es sich um die Sicherheit über die Beziehung seelischer Inhalte zu ihren Objekten handelt. Nicht aber gilt es von Wert und Rang der Gefühlsinhalte selber. Wer wollte das Erlebnis, das hohe Kunst in uns hervorruft, wer wollte spontan erwachsene religiöse Gefühle über den Genuß rein animaler Art stellen, einer Sättigung, eines Bades, einer Gaumenlust u. dgl. m. Wann hätte der Umstand, daß diese Gefühle den Stempel ihrer realen Herkunft greifbar deutlich an sich tragen und unmittelbarer und leichter an ihre entsprechenden Objekte heranführen, solches Gewicht, daß ihnen allein deshalb schon mehr Bedeutung zukäme als jenen weniger direkt den Objekten verbundenen künstlerischen und religiösen Erlebnissen. Vorausgesetzt, daß diese ästhetischen und religiösen Erlebnisse in ihrer Art voll durchgebildet sind.

Wir sehen, daß jene einseitigen Realitätsfanatiker, welche ihre Gefühlsinhalte, bewußt oder unbewußt, gewollt oder ungewollt auf primitive Gefühle beschränken, die ihnen von der Objektseite her keine Enttäuschung bringen können, trotz dieser Bemühung noch verhängnisvolleren Enttäuschungen nicht entgehen. Wem Vergleichsmaßstäbe geblieben, so daß er die Kleinheit und Nichtigkeit der seelischen Inhalte, die seines einseitigen Lebens Ertrag ausmachen, durchschaut, wird erkennen müssen, daß er sein Leben viel zu wohlfeil ausgibt. Und er wird vielleicht versuchen, im strengen Dienste am überpersönlich Objektiven, am Absoluten, das vom kleinlichen Nutzen- und Lustertrag frei ist, seinem Dasein einen höheren Wert zu geben. Als Wegbereiter vollkommenerer Erkenntnis, sei es nun als Forscher, als Förderer oder auch nur als bescheidener Handlanger, oder als Arbeiter an einem bestimmten überpersönlichen praktischen Werk, dem er sich in weitgehender Selbstentäußerung unterstellt und hingibt.

In solchem Wollen und Tun liegen Keime einer höheren seelischen Existenz. Aber sie bleiben nur Keime. Das Leben eines solchen Menschen bleibt doch nur ein vorläufiges, das nur Notbehelfs-Charakter hat, so daß er ebenso wenig zum vollständigen Einsatz seiner Kräfte, zur vollen Kraftentfaltung für das überpersönliche Werk, als zu voller Selbstentfaltung gelangen kann.

Um diese Doppelentfaltung zu erreichen, bedürfte es der Wiederaufnahme des schon einmal Abgeschworenen, bedürfte es der Weiterentwicklung des jugendlichen Idealismus, der seelischen Aufschwungsfähigkeit, von der Un-

reife des unbestimmt Schwärmerischen zur Reife des am Objektiven Gestalt gewordenen seelisch Gehaltvollen.

Denn auch der selbstlose Dienst am Überpersönlichen, die ernste Pflichterfüllung, bleibt unvollkommen, das Arbeitsleben bleibt mechanischer automatenhafter Ablauf, wenn es nicht hervorgegangen aus einer höheren seelischen Bewegtheit, einem gewissen Enthusiasmus für das, wofür wir arbeiten. Ganz zu schweigen davon, daß dieses Tun vielleicht nur selbstlos *scheint*, daß seine höheren Antriebe nur Maske und in Wirklichkeit kleinliche Beweggründe — wie Befriedigung der Eitelkeit — der treibende Motor sein können. In diesem letzteren Fall könnten selbst übermenschliche Anstrengung und ernsteste Bemühung den eigenen Wert des Handelnden nicht erhöhen.

Wie dem auch sei, in beiden Fällen entschlägt sich der Mensch seiner Bestimmung und begnügt sich mit einem Dasein, das nur den Schein und eine oberflächliche Verwandtschaft mit wahrhaft menschlichem und menschenwürdigem Leben hat. Mechanischer Handlanger zu sein bei der Schürung, Erhaltung und Mehrung der großen Lebensflamme, die Quell und Inbegriff aller Wärme und allen Lichtes ist, kann nur einer unbeseelten Kreatur Daseinsaufgabe sein. Des Menschen aber ist es, schaffend an überpersönlichem Werke sich selbst zu wandeln, transsubstantiiert zu werden in höhere Daseinsformen, die Inbegriff geballterer Energien sind.

Zur Zeit verstehen es die wenigsten, diese Wandlung in sich nicht nur äußerlich durchzumachen. Die Menschen gelangen, in den weitaus meisten Fällen, nur bis zu großer Verdichtung ihrer intellektuellen und Tatkräfte, ohne auch ihre seelischen Kräfte in annäherndem Grade organisieren und durchbilden zu können und zu wollen. Der Herrscher-, der Feldherrn- und der Eroberertypus unserer Zeiten — und sie ist in wissenschaftlicher Forschung, in Technik und praktischem Leben nicht arm an solchen — vereinigt in sich immer mehr Energien und ballt sie zu immer gedrängteren, potenzierten und wirkungsmächtigen Formen. Aber diese Zentrierung der einzelnen Kräfte unter sie umspannendes höchstgesteigertes Wollen zu einer Wirkungsmacht, welche die Summe der einzelnen Energiesummanden weit übertrifft, bleibt ein unvollständiges, weil äußerliches Unternehmen. So wenig dieser Eroberer das Innerste der Dinge zu bewältigen unternimmt und zu bewältigen vermag, so wenig wird er auch selbst im Innersten und Eigentlichen bewegt und verwandelt, über sich selbst hinaus transsubstantiiert. Bis dorthin, wo alles Äußerliche, alle räumlich-zeitlich meß- und wägbaren Größen als Gleichnis, als Vorstufe und Wegbereiter eines ihnen entsprechenden energiequellenden und sinnerfüllenden Innern erscheinen und wirken, gelangen die wenigsten von ihnen.

Der alte Moltke mit seiner Durchbildung sowohl der äußeren, der intellektuellen und Tatkräfte, als auch der inneren seelischen Kräfte hat im verflossenen Weltkrieg keinen Nachfolger gefunden. Und auch Ingenieure wie Max Eyth sind selten. Rathenau, der ehrlich nach innerer Sinngewinnung des wirtschaftlichen Lebens gerungen, hat man ermordet.

Unser soziales, sexuelles, ästhetisches und religiöses Leben, die Verwirklichungen der seelischen Kräfte, bleiben an Feinheit, Differenzierung, an Durchbildung und damit an Rang weit zurück hinter der Feinheit, Differenzierung und Durcharbeitung des intellektuellen und praktischen Lebens. Weder differenzierte Feinheit, der wahre Takt, noch auch Tiefe, die immer etwas Religiöses hat, ist in den sozialen und sexuellen Verhältnissen der Durchschnitts-Intellektuellen unserer Zeit. Und auch im Künstlerischen ist für die Mehrzahl von ihnen das primitiv Undifferenzierte und das Seichte Trumpf. Als müßte die Menschheit seelisch wieder ganz von vorne anfangen, mit dem ersten Entwicklungsstadium der größten Amorphität, der größten Undifferenziertheit und Unspezifiziertheit der Organe und Reize, da es der gröbsten (statt abgestimmtesten) und gehäuftesten (statt zentriertesten) Reize bedürfte, um zu irgendwelchen merklichen seelischen Eindrücken zu kommen. Wie denn auch das religiöse Leben vieler Gegenwarts-Menschen in den primitivsten und äußerlichen Formen des religiösen Dranges, in Aberglauben und Wundersucht sich erschöpft, so daß es nie zu innerlicher Erfüllung und wahrer Ahnung des Göttlichen fähig werden kann.

In manchen und nicht den schlechtesten Menschen ist das Bewußtsein der Unzulänglichkeit einseitigen Objektsdienstes lebendig wirksam. Die Enttäuschungen, die sie bei Beginn ihrer Reife erfahren, vermögen sie daher nicht zum Götzendienste am Objektiven zu treiben. Sie sagen sich nicht los von einem Leben, das seine eigentlichen Inhalte im durchgebildeten, höheren Seelischen sucht. Aber so wie das Extreme, Unbedingte, Kompromißlose immer am nächsten liegt, suchen viele von ihnen nicht in der Vereinigung des Äußeren mit dem Inneren, des Objektiven mit dem Subjektiven, der Durchdringung des intellektuellen und Tatlebens mit dem seelischen Leben ihr Heil, sondern verfallen in das umgekehrte Extrem des Objektsfanatikers.

Sie wenden sich völlig oder doch zu sehr ab von der Welt der realen Gegenstände, von den Gegenständen, auf die ihre unerfahrene Jugend ihre schwärmenden und überschwenglichen Gefühle bezogen hatte, und nach denen sie sich zu den vermeintlichen Quellen ihrer Gefühlsinhalte und Erfüllern ihrer Sehnsucht drängte. Vor dem ernüchterten kritischen Denken konnten diese Objekte nicht bestehen, seit sie die Erfahrung gelehrt hatte, daß die ersehnte Vereinigung mit den Gegenständen nicht reichere, vollere seelische Inhalte gewähre, sondern den Objektshungrigen seelisch beraube, demütige und verwunde. Ihr Suchen, Forschen und sich Mühen gilt nun nicht mehr der äußeren Welt, die möglichst enge Beziehung zu ihren Gegenständen scheint ihnen nicht mehr der Schlüssel zu größerem seelischen Reichtum.

Es ist die Überzeugung in ihnen, daß es nur unser eigenes Innere selbst sei, aus dem uns Erfüllung kommen könne. Und so erscheint es ihnen Lebensklugheit, ja Notwendigkeit, sich von der Welt, dem Du, das unsere Erwartungen so oft betrogen, so viel als möglich loszusagen und loszulösen.

Im Übermaße ihrer Enttäuschung sprechen sie ihr vielleicht sogar wahre Wirklichkeit ab, so wie der Objektsfanatiker das Seelische als Wirklichkeit zweiten Ranges, geringerer Realität betrachtet, da er ihr Wirklichkeit überhaupt doch nicht absprechen kann. Schopenhauer und Otto Weininger illustrieren diese bis aufs äußerste getriebene theoretische Absage an eine Objektswelt der Enttäuschungen, ja der Jüngere von beiden hat auch die äußerste praktische Konsequenz aus seinen Enttäuschungen gezogen.

Die Verletzlichen, die zartorganisierten unter den vielen vom realen Leben Enttäuschten finden zumeist im Reiche der Phantasie ein Refugium, wo sie vor Zusammenstößen mit der harten Wirklichkeit geschützt sind und sich ihrem Drange nach immer reicheren seelischen Gütern, immer mächtigerem seelischem Wachstum weniger Schranken entgegenzustellen scheinen. Für manche von ihnen ist die Flucht in das Reich der Phantasie freilich schon zu spät gekommen. Waren die Wunden, die ihnen der Zusammenstoß mit der Welt geschlagen, allzutief, dann konnte sie nur die völlige Loslösung von aller Realität, die Versetzung in eine Traumwelt, aus der es kein ernüchterndes Erwachen mehr geben kann, vor dem Verbluten an ihren Wunden retten. Hölderlin, Lenau, Hugo Wolf gingen diesen Weg. Wenn man es Rettung heißen kann, was nur ein Fristen der physischen und dürftigster psychischer Existenz ist.

Immer ist die Flucht in ein weltabgewandtes, nur innerliches Leben, das womöglich jede Berührung, Vereinigung und Durchdringung der Gegenstandswelt vermeidet, ein halsbrecherisches Balancieren auf seilschmalem Grate. Um so gefährlicher, je ausschließlicher die Abwendung von der Welt und die Versenkung in das innere Ich und je mehr seelischen Ertrag der Mensch von seinem Leben fordert. Wann ist ein Mensch ausgestattet genug, um, wie das Göttliche, in sich Quell und Erfüllung zu umschließen? Wann entspringen die Gedanken und Gefühle aus einem so reichen Schoße, daß er nicht nur Nahrung hat für die Keime und die unvollendete Frucht, sondern auch die Nahrung einer Welt ersetzen kann, derer der Keim sonst bedarf, um seine Reife und seinen vollen Wuchs zu erreichen.

Die meisten ins Reich der Phantasie, in sich selbst, Geflüchteten kommen über die Stufe jugendlicher Unfertigkeit, da alles nur Entwurf und Konzeption ist, nicht hinaus. So, wie sie der objektiven realen Tatsachenwelt nicht gewachsen waren, ebensowenig vermögen sie nun der subjektiven inneren Welt, dem Seelischen vollen Ertrag abzugewinnen. Wohl kann ihr seelisches Leben einen viel breiteren Raum einnehmen als bei denjenigen, die in einseitigem Objektsdienste stehen. Aber diese Weite und Breite der Entfaltung seelischen Lebens geht auf Kosten der Tiefe und Formung, des wahren Gehaltes. Ihr seelisches Leben bleibt eigentümlich substanzlos und damit im Eigentlichen bedeutungslos und unfruchtbar.

Es ist, als fehlte den vielen sich zudrängenden seelischen Elementen die rechte Schwere, die allein sie zu größerem einheitlichem Ganzen hinzuzu-

schaffen vermöchte. Zu einem Ganzen, das mehr ist als seine Teile, zu wahrhaft Selbstbedeutendem und Weiterzeugendem. Diese Kristallisation, dieses Zusammenströmen zu größeren Lebensinhalten und Werken aus einem Gusse, die fortzeugend immer neue und bedeutendere Werke und Inhalte gebären, bleibt den meisten Weltflüchtigen versagt. Und damit auch das Beste des Lebens, das einzige, wofür zu leben und zu schaffen sich wahrhaft lohnt.

In ihrem Drang nach Organisation, nach sinfonischer Zentrierung ihrer seelischen Einzelkräfte zu inhalts- und wirkungsvollen größeren Einheiten, suchen sie in der Berührung mit vorgegebenen Richtungen, Ideen und Stimmungen diese Kristallisation zu erreichen, deren sie aus eigenem nicht fähig. Im sozialen, sexuellen, im ästhetischen und religiösen Leben wimmelt es von ihnen, die den Boden unter den Füßen und damit die Kraft zu Leben und Schaffen aus dem Vollen, dem Schöpferischen, verloren haben. Deshalb verloren, weil sie aus sich selbst holen wollten, was nur aus der realen Beziehung zu den Gegenständen kommen kann. Unsicher, schwankend und unstet werfen sie sich bald dieser, bald jener Stimmung, Bewegung und Strömung in die Arme. Vergeblich ihr Bemühen; Tiefe, Festigkeit und Fülle können nur aus persönlichen Beziehungen erwachsen. Aus der Verknüpfung der persönlichen Eigenart mit der Eigenart des Objektes.

Ist es da nicht besser und menschenwürdiger in einseitigem Objektsdienste zu stehen und dort ganze Arbeit zu leisten, als sein Leben in subjektiver Willkür, in Hohlheit, Halbheit und Schein zu verzetteln?

Ein Leben, das sich nur im Äußeren vollzieht, in der Hingabe an das Gegenständliche und Arbeit an dem, was unser seelisches Leben unbewegt läßt, würdigt uns zu Mechanismen, zu Werkzeugen ohne Selbstwert und Selbstbedeutung herab und enthält uns das Erbe vor, zu dem wir als Menschen berufen. Es vermag aus uns aber auch nicht das herauszuholen, was unsern Dienst am Seienden zu einem unersetzlichen, und uns zu dem in seiner Art vollkommensten Instrument machen könnte. Denn vollkommenes Organ kann nur der sein, der nicht nur intellektuell sein Persönliches an den Dienst am Überpersönlichen wendet. Nur die Persönlichkeit, die auch seelisch volle Entfaltung gewonnen, vermag aus der letzten reichen Tiefe ihres Wesens zu schöpfen und die volle in ihr schlummernde Kraft einzusetzen.

Und der zutiefst d. i. seelisch Ergriffene und Bewegte bleibt nicht mehr ein an sich totes Glied in der Kette der lebendigen Kräfte, das nur der Übertragung dieser Kräfte fähig. Indem er sich am Großen, an unendlichen Zusammenhängen begeistert, schafft dieses Feuer der Begeisterung nicht nur ihn selber um zu höherer, gehaltvollerer seelischer Existenz. Seine Begeisterung wird auch Antrieb nach außen, nachhaltiger Antrieb zu Schaffen und Wirken, so daß er am Getriebe der Welt nicht mehr als bloßes Rädchen Bewegung weitergibt, die er von andern übernommen. Er wirkt vielmehr aus sich selber heraus kraftschöpferisch, kraftzeugend, ist selber Motor, ist nicht nur

Transmission, sondern beides; so daß das Werk, dem er dient, durch ihn um so viel mehr gefördert wird.

Es ist ein gnadenvolles Wunder, daß die Erweiterung und Entfaltung der Persönlichkeit, die Entfaltung ihrer tiefsten und reichsten Kräfte, ihrer seelischen Wesenheit, auch stärkstes Wirken in das Objektive bedeutet. Daß eines das andere bedingt, die Vollkommenheit des einen ohne die Vollkommenheit des anderen gar nicht erreichbar ist.

Wahre Begeisterung, tiefer Enthusiasmus, wahrhaft große Gefühle, „die allein uns das Leben schenken", können aus diesem doppelten Grunde gar nicht entbehrt werden. Sollen sie aber Entstehungs- und Bestehungsmöglichkeit haben, dann darf die Ernüchterung, die Enttäuschung darüber, daß die vermeintlichen Gegenstände der Gefühlsinhalte nicht in Wahrheit ihre Gegenstände sind, nicht zur Beschränkung auf die Beziehungen zu Gegenständen niederer, dürftiger seelischer Inhalte führen; oder zur Hingabe an ein beinahe seelisch ertragloses „objektives" Leben. Ebensowenig aber kann die Abwendung von den Gegenständen der Wirklichkeit, die Flucht in das Reich bloß imaginärer Gegenstände der Phantasie, höheres und reicheres seelisches Leben im allgemeinen und auf die Dauer möglich machen. Der Quell, aus dem uns echtes vollwirkliches seelisches Leben zuströmt, nimmt seinen Weg über die wirklichen Gegenstände, die Gegenstände der Wirklichkeit um uns. Entfaltet und in sich vollendet wird das seelische Leben, erfüllt wird unsere Sehnsucht nur durch innige Verbindung und Durchdringung mit den Gegenständen, die unser seelisches Leben entzündeten; die einzelnen enthusiastischen Gefühlsinhalte, mit denen wir an die Gegenstände herangingen, werden nur durch die Verbindung mit ihren wahren Gegenständen zu tiefen und vollen ausgeprägten Gefühlen.

Aber gibt es denn überhaupt solche Gegenstände, Gegenstände, die den Gefühlsinhalten so eng und fest, notwendig und sicher zugehören wie die Birne, die wir vor uns haben, zu der köstlichen Geschmacksempfindung, die uns ihr Genuß bereitet. Gegenstände, die den Inhalt eines Gefühlserlebnisses charakteristisch bedingen, die erste noch unbestimmte Vorstellung dieses Gefühles wecken, und sobald wir uns ihnen geeint, das intendierte zu vollem Erleben machen. Oder sind die Gegenstände unserer höheren Gefühle, sind Quell und Erfüllung unserer wertvolleren Erlebnisse, nur imaginäre Größen, rein formaler Art, die weder eigene physische noch volle psychische Realität haben?

Diese Frage ist die Lebensfrage, deren Bejahung oder Verneinung Bejahung oder Verneinung der Möglichkeit vollwirklichen d. i. echten und tiefen höheren Seelenlebens und vollen menschlichen Wirkens bedeutet.

Sehen wir zu.

Es verhält sich mit den Gegenständen höherer und tieferer Gefühle ähnlich wie mit den Gegenständen höherer und umfassender Denkinhalte. Suchen wir den in seiner Art vollendeten Denk-Gegenstand, den Prototyp des

Roten, des Blauen, das in seiner Eigenart Vollkommene, dann werden wir den Gegenstand dieser Vorstellung nur ausnahmsweise in den Dingen um uns finden können. Um die betreffende Vorstellung mit Inhalt zu erfüllen, bedarf es entweder der Erfassung mehrerer verschiedener realer Gegenstände, die in ihrer Gesamtheit die Funktion erfüllen, welche sonst günstigenfalls ein Gegenstand schon erfüllen kann. Oder aber ein Gegenstand, der zunächst nur teil- oder ansatzweise objektives Äquivalent des vollendeten, des erfüllten Denkinhaltes sein kann, wird allmählich immer mehr volles Äquivalent, indem er sich seiner Eigenart gemäß entwickelt und entfaltet.

Die hohen Gefühle der Jugend und alle großen und höheren Gefühle, jede Begeisterung, jeder Enthusiasmus, zielen auf Höchstes, Vollendetes, auf den in seiner Art höchsten Gegenstand, den vollendeten Typus und können nur in solchen realen Objekten ihre Erfüllung finden. Jedoch nur in den seltensten Fällen ist der Gegenstand, an dem sich unser erstes Gefühl entzündet, an den wir geraten sind, vollendet in seiner Art, und als solcher schon an sich fähig, diese Erfüllung zu spenden. Meist ist an dem realen Gegenstande, dem wir verbunden sind, nur ein Teil der objektiven Gesamtbedingung vollendeten Fühlens realisiert, den anderen Teil bleibt er uns schuldig.

So ergeht es uns namentlich mit den sozialen Gegenständen. Im Mitmenschen, auf den sich unser soziales Gefühl bezieht, ist nur ein Teil dessen verwirklicht, was den totalen wahren Gegenstand unseres Fühlens ausmachen sollte. Unsere Bewunderung, unsere Begeisterung, unser Entzücken können ihren vollen Inhalt nicht in dem finden, was in dem Mitmenschen schon Wirklichkeit geworden, sondern bestenfalls am Werdenden dieses Menschen. Unser Verhältnis zum sozialen Gegenstand wird daher nur dann zweckmäßig, Erfüllung bringend sein, wenn wir den Mitmenschen nicht nur als seienden, sondern auch als werdenden erfassen und behandeln. Was uns am Mitmenschen entzündet, zu hohem und reichem seelischen Leben bewegt, ist die Idee seiner vollentwickelten, vollendeten Wesenheit, die unsere Phantasie aus den realen Bruchstücken und Keimen zusammen- und vorausschaut. Erfüllung bringen kann uns aber nur der vollrealisierte oder doch bis zu einem gewissen Grade aus dem Keimhaften zur Durchbildung, Prägung und Entfaltung gelangte reale Gegenstand. Wenn wir daher dem Mitmenschen, dem Gegenstand unserer sozialen Beziehungen, helfen, seine persönliche Wesenheit vom vorerst nur Keimhaften und Bruchstückhaften zur Entfaltung und Vollendung zu bringen, dienen wir sowohl ihm als auch uns am besten.

Zu der bewundernden Liebe, die häufig der Anfang unserer sozialen Beziehungen war, gesellt sich die karitative, die brüderlich helfende und fördernde Liebe. Der soziale Gegenstand, der anfänglich nur Gegenstand unserer Bewunderung war, wird zum Gegenstand unseres Mitleidens und Mitfreuens und des Helfens. Das karitative Verhalten kann aber das enthusiastische Verhalten niemals ersetzen. Bleibt der Enthusiasmus, die enthusiastische Liebe nicht bestehen, dann kann auch das karitative Verhältnis ein nur kärgliches

Dasein führen. Denn der Antrieb zu wahrhaft karitativem, die persönliche Wesenheit förderndem Verhalten kann nur aus dem Enthusiasmus, aus Begeisterung an der und für die Idee, für die ideale menschliche Persönlichkeit kommen. Und wie der Antrieb, so auch die soziale Ziel- und Wegvorstellung. Nur das dem enthusiastischen Gefühl innewohnende Leitbild, die im Enthusiasmus konzipierte Idee des Seinsollenden, weist unserm Helferwillen Ziel und Weg. Ohne sie bleibt jede Bemühung um die Entwicklung des Mitmenschen ein unsicheres Tasten im Zufälligen, bleibt ziel- und planlos, oder arbeitet sogar dem wahren Entwicklungsdrang im Mitmenschen entgegen.

Ausschließlicher noch als im sozialen Leben ist in den sexuellen Beziehungen der reale Gegenstand unserer Gefühlsinhalte ein werdender, nicht schon verwirklichter, sondern erst sich verwirklichender. Wünsche, Sehnsüchte, Forderungen und Wollungen (die sich an den verschiedensten realen Gegenständen entzündeten), drängen im sexuellen Leben nach Verwirklichung in realen physisch-psychischen künftigen Gegenständen. Die Erfüllungen durch die sexuellen Verbindungen, durch die sexuelle Durchdringung, sind Vorwegnahmen künftiger Gegenstände. Enthusiasmus und Karitas gelten im Sexuellen nicht dem Sexual-Partner als solchem, sondern einem Dritten, erst zu zeugenden. Nur durch die Personal-Union des Sexual-Partners mit dem sozialen Gegenstand, als sozialer Gegenstand, als Gegenstand einer ganz anderen seelischen Einstellung und als ursächliche Bedingung des zu zeugenden, von deren Beschaffenheit die Beschaffenheit des zu zeugenden abhängt, empfängt auch der Sexual-Partner enthusiastische und karitative Liebe.

Zu einzigdastehendem Reichtum erwächst der seelische Ertrag unserer Gegenstandsbeziehungen im geistig und seelisch schöpferischen Leben der Kunst und der Weisheit. Haben wir nur einmal den Zugang zur Symbolkraft der Gegenstände gefunden, dann wird unsere Beziehung zu diesen Gegenständen zum Quell mannigfaltig-differenzierten, tiefen und vollen seelischen Lebens. Unser im gewöhnlichen Leben beinahe inhaltsleerer Lebensablauf wird erfüllt von dem reichsten seelischen Gehalt, der uns Menschen gegönnt ist. Die Bestimmtheit, diese Differenziertheit des schöpferisch-seelischen Lebens, verbunden mit dem Drang des Menschen nach Dauer seiner Gefühlsgegenstände, führt dann wohl unter günstigen Umständen zur Gestaltung in Wort, Ton oder Bild. Die den Gefühlsinhalten zugehörigen Vorstellungen erhalten in den Kunstwerken Objekte, welche der Vergänglichkeit bis zu einem hohen Grade entzogen sind. Es kommt so zu einer Verdoppelung der Objektswelt: den realen Objekten treten an die Seite die Schöpfungen der Kunst und der Weisheit: die Werke der verschiedenen Künste und die in Worten und sonstigen Zeichen objektivierten Begriffe und Vorstellungen der wissenschaftlichen Weltanschauung.

Goethes Worte: „Wer Wissenschaft und Kunst besitzt, der hat auch Religion" gelten wahrhaft schöpferischem Leben. Der Gegenstand dieses Lebens ist nicht das Einzelne als Begrenztes, wie im gewöhnlichen sozialen, sexuellen

und sonstigen Leben, ja auch nicht das in seiner Art Vollendete, der Typus. Das Einzelne hat eine Symbolkraft, die mehr ist als Symbol des *in seiner Art* Höchsten. Es ist nicht nur Bruchstück und Keim des in seiner Art Höchsten, sondern *des Höchsten überhaupt* und führt heran an das Unendliche, das Absolute, den unendlichen Wert.

Schöpferisches ästhetisches und schöpferisches weltanschauliches wissenschaftliches Leben sind daher Führer zu dem religiösen Gegenstand und religiösem Leben. Denn, während der Weg von den sozialen, sexuellen und ästhetischen Gefühlsinhalten in den meisten Fällen unmittelbar an den realen Gegenstand heranführt, ist unser Weg zu den religiösen Gegenständen stets mittelbar.

Das Höchste, das Vollendete, das Vollkommene schlechthin (zum Unterschied von dem *in seiner Art* Vollkommenen), das Unendliche, Grenzenlose der religiösen Gegenstände manifestiert sich uns — als realen Gegenstand — niemals direkt und unverhüllt. Nur durch die begrenzten Einzelgegenstände hindurch, nur symbolhaft, gleichnisweise kann es von uns erfaßt werden.

Jedes soziale, sexuelle oder ästhetische und weltanschauliche seelische Erlebnis kann diese Symbolkraft haben, die Letztes, Höchstes und Tiefstes, Vollkommenes durchschimmern und ahnen läßt, — wenn sie tiefstes Gefühl in uns zu wecken vermag. Denn hinter jedem tieferlebbaren Einzelgegenstand steht sichtbar werdend die Unendlichkeit seiner (kausalen und teleologischen) Bezüge. Es kommt für uns nur darauf an, einen Gegenstand nicht als Isoliertes, Begrenztes, sondern mit seinen unendlichen Hinter- und Untergründen aufleuchten zu sehen.

Unsere religiösen Gefühlsinhalte: Bewunderung, Verehrung, Ehrfurcht, und wie alle ihre Gefühlsformen sein mögen, haben nicht weniger reale Gegenstände als die unserer sinnlichen Gefühlsinhalte, als zum Beispiel der Geschmack einer Birne, die wir genießen. Denn wann wäre ein Gegenstand deshalb weniger real, weil wir ihn nicht unmittelbar berühren, sondern durch ein Medium erfassen. Ist eine Landschaft, die wir durch das Glas des Fensters oder des Teleskopes hindurch betrachten, deshalb von geringerer Wirklichkeit?

Was uns in Wahrheit Enttäuschung bringt und die große Ernüchterung unseres Lebens verschuldet, ist nicht das Fehlen, die Nichtexistenz realer Gegenstände, an denen unsere höheren Gefühle, unsere Begeisterung, unser Enthusiasmus, unsere Bewunderung, Verehrung und Ehrfurcht, Fülle, volle Kraft und volle seelische Wirklichkeit gewinnen können.

Es ist nur die Unzulänglichkeit unserer Vorstellungen und Urteile über die Beschaffenheit der Gegenstände und des Weges zu ihnen, die uns die wahren Gegenstände und unsere zweckmäßige Verbindung mit ihnen nicht finden läßt.

Eine gesunde Ernüchterung macht die Unzulänglichkeit unseres jugendlichen Gegenstandsbewußtseins, nicht aber die Welt der Gegenstände, die Objekte überhaupt, für unsere Enttäuschung verantwortlich. Und sie wird sich

dessen bewußt, daß die vorerst vagen Gefühlsinhalte der Jugend, die bloße Konzeption und die bloßen Ideen, die ersten Vorstellungen, nur der keimhafte Anfang seelischen Lebens, keineswegs aber schon Erfüllung unserer Seeleninhalte sein können. Nicht Konservierung dieser vagen jugendlichen Gefühlsinhalte, sondern ihre Entfaltung, ihr Wachstum und ihre Entwicklung zu Bestimmtheit und Fülle, zu seelischer Vollwirklichkeit, können vernünftigerweise Ziel unseres Strebens sein.

Soll dieses Ziel erreicht werden, bedarf es der Berührung und Durchdringung mit den zugehörigen realen Gegenständen. Nur durch die Durchdringung von gefühlhaftem Ideal und seiner geistigen Idee mit dem realen Gegenstand können jene Funken hervorsprühen, welche die latenten Kräfte unseres seelischen Lebens zu lebendigen Energien entzünden und die keimenden zur Entfaltung bringen. Und nur dieses erfüllende, vollwirkliche seelische Leben erhebt uns selbst zu höherer, größerer Existenz und Wirklichkeit und ist imstande, durch unsere erhöhten Kräfte, unser volleres Leben, auch die reale Welt um uns mächtiger umzuschaffen.

* *

Das Werterlebnis zwischen Schüler und Lehrer.

Von Julius Wagner.

a) Formen der Wertbindungen im pädagogischen Akt.

Im pädagogischen Akt spielt neben dem Bildungsstoff die Lehrerpersönlichkeit eine sehr wichtige Rolle. Ihre pädagogische Bedeutung beruht auf der Wertbindung zwischen Schüler und Lehrer. Was wir allgemein als Wirkung der Persönlichkeit, als Einfluß von Mensch zu Mensch bezeichnen, das hat in der Wertbindung zwischen dem eignen Ich und einem fremden Du seinen psychologischen Grund. Wir begegnen Menschen, die uns stark beeinflussen und anderen, die uns völlig gleichgültig sind; von den einen lassen wir uns suchen und unterwerfen uns willig den von ihnen ausgehenden geistigen Formungen; sie gelten uns als Autorität auf irgendwelchen Lebensgebieten oder als persönliches Ideal schlechthin. Andere Personen fliehen wir, verschließen uns ihrem Einfluß in zuweilen feindlicher Grundstimmung, lehnen Einwirkungen ab, weisen ihren Wertgehalt zurück. In den beiden Möglichkeiten wechselseitiger persönlicher Bindung ruht das Geheimnis des pädagogischen Erfolges, aber auch der Schlüssel zur Lösung der Frage, weshalb es zuweilen zwischen Lehrer und Schüler zu Spannungen und offener Ablehnung kommen kann. Nicht nur im Bildungsgut liegen für die geistige Formung, für die Bildung wichtige Kräfte, auch die Lehrerpersönlichkeit ist Träger von Bildungskräften. Bezeichnen wir die an den Bildungsstoff gebundenen als objektive Bildungskräfte, so können wir die in der Lehrerpersönlichkeit ruhenden als subjektive ansehen. Auch diesen gegenüber hängt die erzieherische Wirkung davon ab, ob der Schüler die der Persönlichkeit innewohnen-

den Werte mit positivem oder negativem Wertakzent erlebt. Aus dieser Wertbindung zwischen Erzieher und Schüler strömen im pädagogischen Akte Bildungskräfte von Mensch zu Mensch. In der dem Lehrer zuteil werdenden Wertschätzung seitens des Schülers gründet der pädagogische Erfolg. Der Lehrer kann den Wert des Bildungsgutes erhöhen, aber auch mindern. Erhöhen, wenn der Schüler die Überzeugung gewinnt, daß die Persönlichkeit des Lehrers sich mit dem Wertgehalt des Bildungsgutes verbunden fühlt, d. h. die Wertsphären in seinem Inneren entwickelt hat, die den Wertgebilden des Stoffes entsprechen. Minderung des Bildungswertes tritt ein, wenn der Lehrer kein inneres Verhältnis zum Wertgehalt des Bildungsgutes zu gewinnen vermag. Die Jugend hat im allgemeinen ein feines Gefühl für die Wertbeziehungen zwischen Lehrer und Bildungsgut. Ob sich nun der Schüler dem Einflusse der Lehrerpersönlichkeit hingibt oder ihn ablehnt, das hängt davon ab, welche Wertbindungen sich zwischen beiden ergeben.

Die bildungstheoretischen Zusammenhänge, vom Schüler und vom Stoffe aus gesehen, hat Kerschensteiner in seinem bekannten Grundaxiom des Bildungsprozesses dargelegt, nach dem nur die Stoffe Aussicht haben, den Schüler zu bilden, deren Struktur der Struktur des Schülers entsprechen. Das Grundaxiom erfaßt indessen nur eine Seite des Bildungsvorganges, nämlich die objektiv-subjektiven Beziehungen zwischen Lehrgut und Zögling. Das Kerschensteinersche Grundaxiom muß durch einen zweiten Grundsatz ergänzt und erweitert werden.

Er läßt sich so formulieren: Nur die Lehrerpersönlichkeit kann die dem Bildungsgute innewohnenden Bildungskräfte im Schüler ganz entfalten, deren Wertgefüge mit dem Wertgefüge der Schülerseele übereinstimmt; ergeben sich Spannungen zwischen den beiden Werthaltungen, dann tritt die am Bildungsgute haftende Wertschätzung mit der persönlichen Werthaltung des Lehrers in Hemmung. Der pädagogische Akt schöpft in diesem Falle die Bildungskräfte des Lehrgutes nicht voll aus.

Dieses zweite Grundaxiom wirkt sich nicht nur hinsichtlich des Stoffes, sondern vor allen Dingen auch in der Weckung von Werthaltungen aus, die von der Lehrerpersönlichkeit ausgehen. Eine Erzieherpersönlichkeit kann nur dann werterfüllte Kräfte aussenden, im Menschen nur dann Werthaltungen auslösen, wenn sie in der fremden Seele auf die gleichen oder verwandten Wertungsrichtungen trifft. E. Spranger gebraucht für die Sinnrichtungen der Seele den Ausdruck Lebensform. Sinngebung ist aber nur ein anderer Ausdruck für werterfüllte Ansicht der Dinge. Das oben formulierte Grundaxiom läßt sich darum auch so ausdrücken: nur die Lehrerpersönlichkeit kann bildend auf die Werthaltungen des Schülers wirken, deren Lebensform mit der jugendlichen verwandt ist. Die hier berührten Zusammenhänge sind für die Psychologie des Lehrers wichtig. So hat neben anderen Kerschensteiner in seiner Schrift „Die Seele des Er-

ziehers" die soziale Grundform als die pädagogische Lebensform schlechthin bezeichnet. Der Erzieher soll in der Grundhaltung seiner Seele etwa so geartet sein, was Spranger unter dem sozialen Menschen versteht, er soll eine Persönlichkeit sein, die dem Schüler mit der Wärme sozialer Liebe begegnet. Von anderer Seite ist diese Einengung des idealen Lehrertypus auf eine einzelne Lebensform als unzulänglich gefunden worden. Doch treffen wir in der sozialen Lebensform wohl den wesentlichsten Grundzug der Lehrerpersönlichkeit, wenn sie auch durch andere Lebensformen ergänzt werden muß.

In den Wertbeziehungen zwischen Menschen zeigen sich mehrere Bindungsweisen. a) Der Seelenpartner wird gewertet, weil seine personale Wertstruktur mit der eigenen übereinstimmt oder verwandt ist. Diese Bindung beruht auf dem Zusammenhang der totalen Wertstimmung. Beider Menschen Seele ist von der gleichen oder doch von verwandter Werthaltung erfüllt. Wir wollen diese Form mit den Ausdruck harmonische Gesamtbindung bezeichnen. Ihr begegnen wir, wenn etwa der religiös werterfüllte Lehrer Einfluß auf den religiös gestimmten Jugendlichen gewinnt, der ästhetisch gerichtete Erzieher vom kunstbegeisterten Schüler angeschwärmt, der theoretische Lehrer vom Knaben mit logischer Wertungsrichtung geschätzt wird. Die größten und stärksten Wertbindungen gehen über diese Form der harmonischen Gesamtbindung. Auch wenn im Leben Menschen zu großen gemeinsamen Taten sich zusammenfinden, wenn Gruppen sich bilden, wenn ganze Völker sich zusammenschließen, um einer gemeinsamen Idee zur Anerkennung zu verhelfen, so liegt diese Form der Wertbindung vor. In ihr erkennen wir die für die Gemeinschaftsbildung wichtigste sozialpsychologische Grundlage, da nur solche Gemeinschaftsbildungen längere Dauer haben und der gemeinsamen Idee kraftvoll Ausdruck zu verleihen vermögen, deren Glieder sich durch gleichgestimmte Werthaltungen harmonisch vereint fühlen.

b) Der Seelenpartner wird gewertet, weil der Suchende in ihm eine Ergänzung zu finden hofft. Wir beobachten im Leben oft, daß sich entgegengesetzte Naturen anziehen. In naturwissenschaftlicher Sprache reden wir dann von der Polarität der Wertbindungen. Wir können diese Form als die ergänzende Wertbindung bezeichnen. Im Werterleben des Menschen zeigt sich immer ein starkes Ergänzungsbedürfnis, wenn auf wertvoll erachteten Gebieten die Kräfte zur Wertverwirklichung fehlen. Der Furchtsame lehnt sich an einen Mutigen an, der intellektuell Schwache wird gern und leicht geistig Höriger eines stärkeren Intellektes, der wirtschaftlich Unvermögende hängt sich an den Begüterten. Diese und ähnliche Fälle treten uns im Leben oft entgegen. Man redet davon, daß entgegengesetzte Naturen einander anziehen. Der Satz enthält jedoch nur halbe Wahrheit. Er trifft nur in den Fällen zu, wenn der Angezogene eine notwendige und darum erwünschte Ergänzung zu bieten vermag. Die Wertbindung um-

faßt in diesem Falle nicht wie im vorhergehenden die gesamte Grundhaltung der Seele, sondern sie beschränkt sich nur auf einen Teilbezirk der Werte und zwar auf den, der zwar vom Suchenden gewertet, aber nicht verwirklicht werden kann. An sich steht das Prinzip der harmonischen Gesamtbindung mit dem der ergänzenden Wertbindung in Gegensatz, da volle Wertungsharmonie auf dem Zusammenklang der geistigen Gesamthaltung beruht und nicht durch bloße Ergänzung in Teilwertungen zustande kommen kann. So werden nüchterne, logische Nützlichkeitsnaturen schwerlich einen phantasievollen, ästhetischen Schwärmer schätzen, der Sparsame wird nicht vom Verschwender gewertet, der irreligiöse Zyniker sucht nicht den religiös Empfindenden, der Patriot fühlt sich nicht mit dem Volksfeind seelenverwandt. Diese Tatsachen werden auch durch alle die Spaltungen bewiesen, die durch ein Volk, eine soziale Schicht oder durch Verbände irgendwelcher Art gehen, wenn wir beobachten, wie Gesamtwerthaltungen die entgegengesetzten Wertstrukturen ablehnen. Über das Prinzip der ergänzenden Werthaltung hinweg können Menschen nur dann verbunden sein, wenn sie in wesentlichen Richtungen ihrer Werthaltung sich verbunden fühlen. Der tiefere Grund der Anziehung, die psychische Ursache der Verbundenheit liegt im Unterschiede der Wertverwirklichungsmöglichkeiten, die dem einen Teile gebrechen und vom anderen als ergänzende Hilfe erwartet werden. Die Ergänzungsbedürftigkeit beobachten wir auf allen Gebieten des Wertverhaltens. Sie hängt mit der unserer Seele innewohnenden Sehnsucht nach Vollendung, nach Vollkommenheit und Totalität zusammen und findet ihren deutlichen Ausdruck dann, wenn durch Ergänzung eine eigene Wertsteigerung eintritt, die sich nach außen durch ein gesteigertes Selbstgefühl, durch gewachsenen Lebensmut, durch erhöhte Aktivität verraten.

Die beiden Wertbindungen, harmonische Gesamtbindung und ergänzende Wertbindung, haben in gleichgerichteten Werthaltungen gemeinsame Wurzeln. Sie finden sich beide in der gleichen Richtung positiver oder negativer Werthaltung; denn auch gemeinsam anerkannte Unwerte können Menschen binden, wie wir es in Verbrecherbanden, in Zusammenschlüssen von Menschen finden, die in ihren Zielen bestehende und von der Mehrzahl als verbindlich anerkannte Wertordnungen stürzen möchten.

Neben den Wertbeziehungen positiver Art bestehen solche mit negativem Vorzeichen. Jene beruhen auf gemeinsamen Werthaltungen, diese erwachsen auf entgegengesetzten Wertungsakten. Jene einen, diese zerstören bestehende Bindungen. Auch hier lassen sich zwei Grundformen erkennen.

a) Die eigene Wertungsrichtung stößt die fremde wegen ihrer Gesamthaltung ab. Es wird Feindschaft gesetzt zwischen beiden personalen Wertwelten. Der Materialist stößt den Idealisten ab, der egoistische Utilitarist bricht mit dem altruistischen sozialen Menschen, das Fleisch ist wider den Geist, der Traditionsgebundene gegen den Umstürzler. Wir können von einer Disharmonie in der Gesamtwertung der Menschen reden und ver-

stehen unter ihr die dem anderen widerfahrende Unterbilanz an Wertschätzung. In diesem Prinzip liegen die Ursachen dafür, daß bestehande Gemeinschaftsbindungen sich lösen, alte Gemeinschaftsformen zugrunde gehen. In Zeiten der ganze Volksschichten ergreifenden Umwertungen, wie wir sie heute erleben, zeigt sich dieser Vorgang deutlich.

b) Das Prinzip der ergänzenden Wertbindung hat sein Gegenbild in der teilbezogenen Wertablehnung zwischen zwei Menschen. Wir können auf manchen Wertordnungen mit einem anderen Menschen einig gehen, in besonderen Fällen aber entgegengesetzte Wertfällungen vornehmen. Die Wertungsdifferenz klingt als Dissonanz im Leben durch. Mißverständnisse, Spannungen treten auf und gefährden das Gemeinschaftsleben. Diese Form der Wertungsdifferenzen erleben wir nicht nur in den Fällen, wenn verschiedene Wertsubstanzen mit entgegengesetztem Wertungsakzent bedacht werden, sondern vor allen Dingen auch dann, wenn Wertgestaltungen anderer Personen die eigenen Wertabsichten durchkreuzen. Man kann sich z. B. mit einem Menschen auf dem Gebiete künstlerischer und wissenschaftlicher Interessen innig berühren und ihn auf politischem Gebiete lebhaft bekämpfen, oder wir können den Nächsten wegen seiner praktischen Lebensform schätzen, ihn ob seines wirtschaftlichen Erfolges bewundern, ihn aber hinsichtlich seiner moralischen Haltung verabscheuen. An diesen Beobachtungen wird uns die Bedeutung der Wertungsdifferenzen auf Teilgebieten augenfällig.

Im folgenden stellen wir die Formen der Wertbindungen übersichtlich zusammen.

A. Gleichgerichtete Wertbindungen: Die Wertfällung liegt auf der gleichen Seite der Wertungsskala.

a) Harmonische Gesamtbindung: Der Seelenpartner hat die gleiche Wertstruktur als der Suchende.

b) Ergänzende Wertbindung: Der Partner wird gewertet, weil zur eigenen Werterfüllung auf gewissen Wertgebieten die Kraft fehlt.

B. Entgegengesetzte Wertbindungen: Es bestehen Wertungsdifferenzen zwischen den Menschen; das Werterlebnis liegt auf verschiedener Seite der Wertskala.

a) Disharmonie der Gesamtwertung: Die Wertungsdifferenz entspringt abweichender seelischer Gesamtstruktur.

b) Teilbezogene Wertablehnung: Die Wertungsdifferenz bezieht sich auf unterschiedliche Teilwertungen.

Diese möglichen Formen der Wertbindungen zwischen den Menschen stellen die theoretisch denkbaren Fälle dar. Im Leben durchschichten sie sich vielgestaltig. Ebenso wie reine Lebensformen in der Wirklichkeit kaum vorkommen, Erörterungen über sie jedoch immer ihren Wert haben, so sollen auch vorstehende Überlegungen nur theoretisch der Orientierung über die möglichen Wertbindungen zwischen Menschen dienen.

b) Wertbindungen zwischen Erzieher und Schüler.

Auf Grund der vorigen Ausführungen wollen wir nun die in der pädagogischen Praxis vorkommenden Formen der Wertbindung zwischen Lehrer und Schüler psychologisch untersuchen. Der eine Erzieher wird abgelehnt, der andere verehrt, der eine gehaßt, der andere geliebt, dieser läßt Lebensströme fließen, jener strahlt eisige Kälte auf die Klasse aus. Erziehung, Unterricht, Persönlichkeitsbildung, Wertgestaltung im Schüler sind vom zweiten Grundaxiom mit abhängig.

Das hier vorliegende Problem sei so formuliert: wie reagieren die verschiedenen Schülernaturen hinsichtlich der persönlichen Werthaltung den verschiedenen Lehrern gegenüber? Die aufgeworfene Frage sei unter Zugrundelegung der Sprangerschen Lebensformen dargelegt, indem wir untersuchen, wie die Lebensformen auf den Schüler wirken und zwar a) auf den Schüler, dessen Wertstruktur mit der des Erziehers übereinstimmt, b) auf den Schüler mit abweichender Wertstruktur.

1. Der religiöse Lehrer: Ihm ist religiöse Werterfüllung Lebensziel. Von den Bildungsstoffen schätzt er in erster Linie die mit religiöser Färbung. Auch zu den sittlichen Gütern bestehen starke Bindungen. Es wurzelt fest im Metaphysischen, wertet alles jenseitbezogen. Als Bildungsideal sucht er Wertgestaltung des Religiösen im Schüler und in der Gemeinschaft zu erreichen. Als Persönlichkeit ist Güte und Milde Grundzug seines Wesens. Aber auch eine gewisse Strenge und Schroffheit kann dieser Lebensform eigen sein, wenn sie uns in der Gestalt des religiösen Fanatikers und des unduldsamen Menschen entgegentritt. Auf der anderen Seite kann diese Lebensform im Erzieher auch zu passiver Wesensart sich entwickeln, wenn sich der Gedanke an die Vorherbestimmung, an eine allwaltende Gottheit vordrängt, die jedes Menschen Lebensplan nach vorher bestimmter unwandelbarer Ordnung ablaufen läßt. Mit dem Glauben an die Prädestination verbindet sich dann leicht eine gewisse fatalistische Grundhaltung der Seele. Als Hauptzug der Wesensart ist eine religiöse Färbung aller Wertgebiete für den religiösen Menschen charakteristisch, wie er auch wie keine andere Lebensform dazu neigt, die übrigen Werte seiner Wertewelt unbedingt unterzuordnen. Der Sinn für praktische Lebensaufgaben tritt der metaphysischen Grundeinstellung gegenüber sehr in den Hintergrund.

Die ästhetische Werthaltung ist in der Regel nicht stark ausgebildet. Diese Erzieher haben oft ein geringes Verständnis für kindliche Spiele und für Phantasieschaffen. Humor ist nur selten die starke Seite ihrer Jugendbeurteilung. Neigung zu Pedanterie wird oft beobachtet. Das Interesse für theoretische Forschung ist meist gering. In der Naturbetrachtung drängt sich die religiöse Einstellung vor. Gering pflegt auch das Interesse für ökonomische Fragen zu sein. Starke Bindung besteht dagegen mit dem sittlichen Wertgebiet. Aus ihr folgt die reine Liebe zum Nächsten.

Wenn wir hier Wesenszüge des religiösen Erziehers aufstellen, so darf

nie außer Betracht gelassen werden, daß es hier wie auch bei den anderen Lebensformen Übergänge zu den übrigen Wertstrukturen gibt. Wenn wir die Lebensform in ihrer klaren Prägung beschreiben und geflissentlich von den Mischformen absehen, so geschieht es, um am abstrakten Beispiel das Problem schärfer herauszuarbeiten. Ferner ist zu bedenken, daß es hier wie bei den übrigen Strukturen innerhalb des gleichen Typus Sonderformen gibt, so daß alle Angaben über die pädagogischen Einflüsse irgendeines Wertungstypus im Einzelfalle Einschränkungen erfahren müssen.

Wie reagieren nun die Schüler auf den religiösen Typus?

a) Schüler mit gleicher Wertstruktur. Der Grundzug der Wertbindung zwischen beiden läßt sich am besten als ehrfürchtige Verehrung bezeichnen, unterbaut vom Erlebnis der Liebe, Hingebung, Anhänglichkeit mit starker autoritativer Bindung. Leicht bahnt sich ein väterliches Verhältnis an. Alle diese Tatsachen erklären, weshalb gerade diese Lebensform als Erzieher großen Einfluß haben kann, zumal sie den Jugendlichen Antwort auf letzte Lebensfragen zu geben vermag, wie sie besonders in der Reifezeit keimen.

b) Schüler mit andersartiger Wertstruktur. Aus der obigen Strukturskizze ergibt sich, daß der religiöse Erzieher den andersartigen Typen für die eigenen Werthaltungen wenig gibt. Besonders der theoretische, ästhetische und praktisch gerichtete Mensch kommt leicht in seinen Wertwünschen zu kurz. Tritt der Lehrer allzu asketisch den kindlichen Wünschen verständnis- und phantasielos entgegen, ist er zu streng und unduldsam, so kommt es zu starken Spannungen. Er wird als hart, freudlos empfunden. Eigenwillige Kraftnaturen mit starken realistischen Interessen finden ihn schwach; vom religiös Entwurzelten, wie wir ihn in der Reifezeit oft beobachten, wird der religiöse Lehrertyp zuweilen belächelt und bespöttelt oder als Schwächling und lebensfremder Schwärmer gewertet.

2. Der ästhetische Lehrer. Sein Seelenrelief ruht ganz auf Phantasie und Gefühl. Meist starker Individualist, fehlt es ihm oft an sozialer Bindung. Ein starker Formwille beherrscht ihn und läßt diesen Typus selten der Eigenart der andersgearteten Schüler gerecht werden. Doch beobachten wir auch einen Typus, der in ästhetischem Genießen sich gerade einfühlend der Eigenart des Kindes hingibt, wie überhaupt die Einfühlung die starke Seite dieser Lehrerpersönlichkeit ist. In den meisten Fällen ist die Wirkung dieses Lehrers stark, und er vermag die Schüler innerlich zu begeistern. Aber bei einseitiger Einstellung auf das Ästhetische ergeben sich doch eine Reihe Unzulänglichkeiten.

Infolge seiner Gefühlswärme und des Einfühlungsvermögens kann ihm das Religiöse seelenverwandt erscheinen. Den theoretischen Aufgaben des Lebens wird er jedoch nur unvollkommen gerecht. Strenge Wissenschaftlichkeit ist ihm fremd. Von den Lehrfächern schätzt er zumeist nur die mit künstlerischem Einschlag: neben den Kunstfächern Literatur, Religion, Ge-

schichte. Die Naturwissenschaften und Mathematik stehen gering im Kurs. Muß er diese Fächer erteilen, so geschieht es unter starker Umbiegung der fachlichen objektiven Eigenwerte. Zum Ökonomischen hat er gleichfalls nur ein geringes inneres Verhältnis. Die wirtschaftliche Bilanz der Dinge erscheint ihm als banaler Utilitarismus. Im Bereich seiner ästhetischen Werthaltungen kann er zuweilen herrisch und unverträglich sein und der fremden Kunstansicht sein Gemüt verschließen.

Hinsichtlich der Wertung durch die Schüler sei bemerkt:

a) Schüler mit gleicher Wertstruktur. Kein anderer Typ wird so leicht Gegenstand des Schwärmens. Kunstbegeisterte Jünger hängen mit ganzer Seele an ihrem Führer, dessen Schaffen bewundert wird. So ergeben sich starke Bindungen zwischen Führer und Geführten.

b) Schüler mit andersgearteter Wertstruktur. Da dieser Typus mehr in der Welt des Scheines als in der Wirklichkeit lebt, wird er von den realistisch gerichteten Schülern — das sind die theoretischen, ökonomischen und politischen — oft belächelt; sie finden ihn schwächlich und zu phantastisch. Stärkere Bindungen ergeben sich mit dem Religiösen und Sozialen, die durch den Reichtum des Gefühls eine verwandte Wertwelt anklingen lassen.

3. Der theoretische Lehrer. Ihm ist Erkenntnis der höchste Wert. Logische Geistesarbeitet richtet seine Interessen. Als Freund klarer Begriffe hält er Gefühlswallungen gern zurück, macht nach außen einen streng sachlichen, aber oft unpersönlichen Eindruck. Im Bildungsideal steht die intellektuelle Bildung an erster Stelle; formale Geistesschulung der logischen Kräfte oder Wissensübermittlung sind ihm die wichtigsten Bildungszwecke. Die aus der Gemütstiefe geborenen Werthaltungen auf religiösem, ästhetischem und sozialem Gebiete liegen ihm weniger. Eher ergeben sich Beziehungen zum Ökonomischen, da zur Beherrschung der wirtschaftlichen Zusammenhänge ein sachlich kühler Verstand unerläßlich ist. Ebenso ergeben sich Berührungen mit dem Herrscherwillen des politischen Menschen. Der theoretische Mensch vertritt in der Regel nachdrücklich seine Ansichten, neigt dazu, andere zu intellektueller Hörigkeit zu zwingen.

Diesem Typus gegenüber beobachten wir nachstehende Wertbindungen der Schüler:

a) Schüler mit derselben Wertstruktur. Sie bestaunen den Lehrer wegen seines Könnens, finden ihn genial und haben Freude an seiner strengen Gedankenführung und straffen Geisteszucht. Sie geben sich gern seinem Einflusse hin und suchen am Vorbild geistig zu wachsen. Zuweilen entsteht eine langdauernde Bindung zwischen Lehrer und Schüler. Was er für die Vorbereitung zum Lebenskampfe mit auf den Weg gab, wird dankbar geschätzt.

b) Schüler mit andersartiger Wertstruktur. Die ästhetisch und religiös Eingestellten finden kein inneres Verhältnis zum Theoretiker, der

ihnen gefühllos, kalt und unpersönlich erscheint. Sie verkümmern seelisch in der gefühlsarmen Sphäre. Auch der soziale Mensch findet in der unpersönlichen Art nicht sein Genüge. Eher ergeben sich Wertbindungen mit den ökonomisch gerichteten Schülern, die strenge geistige Schulung als wertvoll für den Wirtschaftskampf schätzen. Mit den politischen Naturen stößt der Theoretiker oft zusammen, da beider Wertverwirklichung auf Beherrschung geht, beim politischen Herrschen in erster Linie auf gesellschaftlichem Gebiete, beim theoretischen im Bereich seiner Theorien.

4. Der ökonomische Lehrer. Seine Wertung hängt am wirtschaftlichen Erfolg, den er unter Aufwendung kleinster Mittel zu erreichen sucht. Ökonomie der Kräfte und größtmöglichste Leistung sind wertbeachtete Einstellungen. Sie übertragen sich auch auf die Schularbeit. Diese Lehrer sind am praktischen Nutzen der Bildungsstoffe stark interessiert. Lebensvorteile sind die bevorzugten Maßstäbe, an denen der Wert der Bildungsstoffe gemessen wird. Die Unterrichtsmethode als Mittel für die Erreichung des praktischen Erfolges wird geschätzt; sie sind darum in der Regel gute Methodiker. Erhält die lebenspraktische Einstellung egoistische Prägung, so beobachten wir den Karrieremacher; er arbeitet um seines eigenen Vorteiles willen; er hat nach außen Erfolg und Anerkennung; die Schülerleistungen sind ihm Mittel fürs eigene Vorwärtskommen. Dieser Typus kann dann recht brutal sein. So ergeben sich leicht Berührungen mit dem Typus des Machtmenschen. Auch mit dem Theoretiker fühlt sich der ökonomische Mensch verwandt, weil Klugheit, logische Gedankenzucht, intellektuelle Schulung wichtige Voraussetzungen für den Wirtschaftserfolg sind. Dagegen lebt dieser Typus in großem Abstande zum sozialen, ästhetischen und religiösen Menschen, deren Wertsubstanzen seine Seele wenig füllen. Moralische Rücksicht könnte den Erfolg hemmen, Aufwendung für das Schöne im Leben die materielle Gütersubstanz verzehren und für das Heilige hat er nur insofern Interesse, als sein Gott angebetet wird, um ihm den Erfolg zu schützen.

Wertbindung mit den Schülern:

a) Schüler mit derselben Wertstruktur. Sie schätzen diesen Lehrertypus ob der praktischen Lebenseinstellung und wegen des Erfolges, den seine Arbeit dem Leben sichert, aber ein tieferes, inneres Verhältnis wird kaum gewonnen, dazu fehlt den Seelen die gemütvolle Tiefe. Das Wertverhältnis wird meist rein sachlich, realistisch begründete Wertschätzung bleiben.

b) Schüler mit andersartiger Wertstruktur. Den religiösen, künstlerischen und sozialen Menschen läßt die ökonomische Lebensform kalt; sie finden diesen Typus materialistisch, seelenlos und nüchtern, darum begegnet er der Ablehnung. Beim Theoretiker kann sich aus den oben erwähnten Gründen einige Wertschätzung einstellen, ebenso beim politischen Schülertypus, da Verfügung über materielle Mittel und ökonomischer Einsatz der Mittel Voraussetzungen für politisches Übergewicht sind.

5. Der politische Lehrer. Er wertet alles mit Rücksicht auf die Herrscherbilanz. Als Herrenmensch ist er streng, sucht sich durchzusetzen, führt nicht aus Liebe, sondern um des äußeren Erfolges willen, nimmt wenig Rücksicht auf die Eigenarten der Schüler, läßt sie erzittern, ist streng in der Zensur, oft hart im Strafen, karg in der Anerkennung, empfindlich, wenn ein Schüler des Lehrers vermeintliche Herrscherwürde kränkt.

Zu den übrigen Wertgebieten hat er kein inneres Verhältnis. Sie sind ihm bloß Mittel zum Zweck: andere zu beherrschen. Er vermag darum auch nur rein äußerlich zu anderen Wertsubstanzen Beziehungen aufzunehmen, aber sie erfassen nicht den tieferen Wertgehalt der ihm strukturfremden Güterwelt. Als Mittel zum Zweck liegen ihm die theoretischen und ökonomischen Wertbeziehungen näher als die übrigen.

Die Schüler nehmen ihm gegenüber folgende Stellung ein:

a) Schüler mit derselben Wertstruktur. Da auch dieser Schüler Streben, auf Sichdurchsetzen, auf Herrschaftsgeltung hinzielt, geraten sie in einen oppositionellen Gegensatz zum politischen Lehrertypus. In diesem Ringen geht es hart auf hart. Von Liebe kaum ein Funke, wohl aber keimen Abneigung und gar Haß. Nach außen erweckt man wohl den Eindruck der Harmonie, aber nur, um bei harmlosem Sichgeben den anderen zu täuschen und in der Stille seine Pfeile zu schnitzen.

b) Schüler mit andersartiger Wertstruktur. Auch sie lehnen den Machtmenschen als Lehrer ab; während die vorige Gruppe in oppositioneller Ablehnung zu ihm steht, reagieren die in furchtsamer Ablehnung. Sie fürchten den Herrenmenschen und erzittern in seiner Nähe. Somit kann es zu keinem inneren Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler kommen.

Dem politischen oder Machtmenschen gegenüber wäre also die Tatsache hervorzuheben, daß sowohl die Schüler mit derselben, als auch die mit andersartiger Wertstruktur diese Lehrerpersönlichkeit ablehnen. Dem Herrenmenschen beugt sich kaum eine auf eigene Geltung eingestellte Schülernatur. Der Lehrer, der aus eigener Machtliebe heraus das fremde Ich immer zu vergewaltigen sucht, die Jugend nur in geistiger Hörigkeit halten möchte, findet nie den Weg zum Herzen der Schüler. Ist diese Lebensform rein ausgeprägt, dann dürfte sie die sein, welche zum Lehrer am allerungeeignetsten macht.

Soll nun der Erzieher überhaupt nicht den Willen zur Macht, zum Sichdurchsetzen, zum Geltenwollen in der Klasse haben? Diese Frage müssen wir unbedingt bejahen, da ohne dieses Geltenwollen, ohne den Willen zur Macht der Erzieher ebenso wenig denkbar wäre, wie der Feldherr ohne Führergewalt. Aber die inneren Wertbeziehungen liegen beim Lehrer doch anders. Das Sichdurchsetzenwollen, ohne das es überhaupt keine erzieherische Beeinflussung geben kann, soll seine Triebkraft nicht aus dem Herrschenwollen um des Herrschens willen, um der Freude am despotischen Zwang, aus dem Genusse an geistiger Hörig-

keit anderer ziehen, sondern es soll sich gründen auf Werterfülltsein der höheren Werte, für deren Geltung und Anerkennung der Erzieher sich verantwortlich fühlen muß. Er soll sich fühlen als Diener für die Geltung des Heiligen, Wahren, Schönen, Guten und all der übrigen Werte, welche die Kulturgemeinschaft veredeln. Aus einem reichen Werterlebnis heraus soll der Erzieher den Anspruch auf Geltenwollen und auf Herrschaft rechtfertigen, nicht aber ihn auf Herrschaft um der Herrschaft willen gründen. Dieses Geltenwollen ertragen die Schüler besonders dann, wenn ihre Wertstruktur mit der des Erziehers übereinstimmt, da beider Werthaltungen dann auf die gleichen Wertsubstanzen sich beziehen. Spannungen bleiben dann nur den Schülern mit andersartiger Wertstruktur gegenüber möglich, wie wir im Vorstehenden ausführten. Aber auch sie werden sich eher einer Persönlichkeit beugen, die ihr Geltenwollen aus höheren, objektiven Werthaltungen als aus einem despotischen Herrschaftsrausche herleiten.

6. Der soziale Lehrer. Ihn hat, wie wir oben erwähnten, Kerschensteiner als die ideale Lehrerpersönlichkeit schlechthin bezeichnet, Liebe, hingebendes Dienen am Jugendlichen, Einfühlen in seine Nöte zeichnen diese Lebensform in erster Linie aus. Pestalozzis Bild wird vor uns lebendig. Väterliche Güte und Milde, freundliches Helfenwollen, Verstehen und Aufrichten sind Grundhaltungen dieses Typus. Sein pädagogisches Eros erreicht darum auch die größten erzieherischen Erfolge. Es sind die Menschen, denen man mit Liebe, Anhänglichkeit, Treue über die Schulzeit hinaus begegnet. Im inneren Kerne unterbaut diese Lebensform das Fundament des idealen Erziehers. Wir verweisen auf Kerschensteiners Ausführungen in seiner Schrift „Die Seele des Erziehers", Teubner, Leipzig 1921.

Der soziale Mensch findet leicht Beziehung zum religiösen und ästhetischen Wert. Religiosität und ästhetisches Gemeinschaftserlebnis vermag Menschen zu einen. Weniger eng sind jedoch die Beziehungen zum Theoretischen und zum Ökonomischen. Am weitesten steht ihm der Machtmensch, dem Gemeinschaften nur so weit gelten, als sie seinen Herrscherwünschen dienstbar sind. Wie reagieren nun die Schüler auf diesen Typus?

a) Schüler mit derselben Werkstruktur. Dankbare Liebe, vertrauensvolle Hingabe bindet die Seelen und zwar umso fester, je umfassender die übrigen Wertsubstanzen von Lehrer und Schüler geschätzt werden. Wo Liebe und Vertrauen im Erziehungsverhältnis bestehen, da ist der Boden für nachhaltige Beeinflussung vorbereitet.

b) Schüler mit andersartiger Wertstruktur. Engt sich die Lebensform des Erziehers nur auf den sozialen Wertbezirk ein, so begegnen ihm andersartige Naturen zwar mit achtungsvoller Liebe: denn Achtung kann diesem Typus nicht versagt werden. Zuweilen aber entfernen sich Schüler und bewerten die soziale Lebensform mit Respektlosigkeit, falls es der Erzieher an der notwendigen Festigkeit in der Führung der Klasse fehlen läßt.

Auch ein Pestalozzi hatte Grund zur Anklage gegen die Undankbarkeit der Schüler!

Auch diese Lebensform nimmt wie die des Machtmenschen eine Sonderstellung ein. Eisige Kälte verbreitet in der pädagogischen Situation ungünstige Lebensluft. Vom sozialen Erzieher strömt jedoch die belebende Wärme seelischer Verbundenheit, dienender Liebe und helfender Güte aus, die notwendige Vorbedingung für erzieherische Wirkungen sind.

c) Zur Problematik der Wertbindung.

Wir wollen die Problematik unserer Ausführungen über die Wertbindungen zwischen Erzieherpersönlichkeit und Schülernatur nicht übersehen. Ist schon das Werterlebnis an sich ein sehr verwickelter psychischer Akt, der bis in die Tiefen der unbewußten Stellungnahme hinabreicht, der darum psychologisch nur schwer zu erfassen ist und Irrtum und Täuschungen nahe rückt, so kompliziert sich die psychologische Deutung noch mehr, wenn wir die Wertbindungen zwischen zwei Menschen untersuchen und darstellen wollen. Die Schwierigkeiten der vorstehenden Überlegungen und die dadurch bedingte Problematik ist durch folgende Tatbestände bedingt:

1. Wir beschäftigten uns im vorstehenden mit den reinen Wertstrukturen der Persönlichkeit. Reine Wertgestaltungen, d. h. solche, die sich auf ein Wertgebiet beschränken, sind nur abstrakte Fiktionen. Seelische Wertgefüge umfassen immer mehrere Wertklassen, wenn auch eine im Strukturbild vorherrschen kann. Aus der vereinfachten Zugrundelegung der reinen Wertstrukturen beim Lehrer und Schüler ergeben sich für unsere Ausführungen problematische Bewertungen, Mischformen der Werthaltungen durchkreuzen unsere auf reine Wertungstypen zugeschnittenen Ausführungen. Somit verlangen unsere Behauptungen über die Wertbindungen zwischen Erzieher und Schüler der praktischen Erfahrung gegenüber oft Einschränkungen. Die dargelegten Wertbindungen setzen eben auf beiden Seiten reine Wertstrukturen voraus. Gleichwohl haben die Überlegungen praktischen Wert; denn wenn in einer Untersuchung solch komplizierte Zusammenhänge wie im vorliegenden Falle bestehen, dann müssen wir theoretisch immer mit vereinfachten Abstraktionen arbeiten, um überhaupt den Zusammenhängen nahe zu kommen, nur darf das Bewußtsein nicht verloren gehen, daß wir es mit Abstraktionen zu tun haben. Der pädagogischen Überlegung ist schon dadurch gedient, daß wir uns Rechenschaft über die zahlreichen Möglichkeiten wertbezogener Bindungen zwischen Erzieher und Schüler geben. Der Blick für Möglichkeiten hat stets einen praktischen Wert für Aufgaben in der Menschenkenntnis und Menschenbehandlung.

2. Für unsere Überlegungen ist nicht nur die Frage, ob reine oder Mischstrukturen vorliegen, belangvoll, sondern auch die weitere, ob wir im Jugendalter mit gleicher Wahrscheinlichkeit wie mit Bezug auf die gereifte Lehrerpersönlichkeit auf Strukturen als Dauerformen rechnen dürfen. Das

Problem, ob reine oder Mischstruktur, durchkreuzt sich also mit dem der Strukturverschiebung als Erscheinung im geistigen Reifungsvorgang der Jugend. Zweifellos ändert sich die Werthaltung der Jugend fortwährend. Ihr fehlt noch die feste Wertbeziehung, da die Werthaltungen noch im Flusse und in der Entwicklung sind. Das jugendliche Wertgefüge gestaltet sich erst. Besonders in der Reifezeit beobachten wir diesen Wechsel wertungsbezogener Bindung zu den Dingen und zu werterfüllten Personen. So kann es vorkommen, daß in späterer Zeit die Wertbindung mit dem Erzieher anderen Ausdruck finden kann. Der eine Lehrer kann in der Wertschätzung steigen, wenn sich die Wertgestaltung in der Schülerpsyche der Werthaltung des Lehrers mehr nähert; wieder ein anderer Lehrer kann in seiner Wertschätzung verlieren, wenn sich das seelische Gefüge des Schülers in seiner Entwicklung von dem des Lehrers entfernt. Wir können darum das hier in Betracht kommende Problem als das der Wertungsverschiebung im Laufe der geistigen Entwicklung des Jugendlichen hezeichnen.

3. Für die Wertbindungen zwischen Lehrer und Jugend kommen nicht nur die Lehrerpersönlichkeit, sondern zahlreiche andere Faktoren in Betracht: Einfluß des Elternhauses, Wertakzente, die am Bildungsstoffe auch ohne Rücksicht darauf haften, wie der Lehrer zum Stoffe steht und wie er ihn didaktisch gestaltet, Zeitströmungen mit verschiedenen Werthaltungstendenzen, momentane Bedürfniswerte im Schüler, die sich stark verschieben können, Eigengesetzlichkeit des jugendlichen Werterlebens den Wertungsmotiven der reifen Persönlichkeit gegenüber, Hemmungen durch Voreingenommenheiten, Äußerlichkeiten im Verhalten des Lehrers, die unbeabsichtigt und unbewußt die Wertung mit bestimmen.

* *

Zur seelischen Differenzierung fünfzehn- bis sechzehnjähriger Fortbildungschülerinnen.

Von Franz Weigl.

Verschiedentlich wurde versucht, die seelische Gegebenheit heranreifender Fortbildungsschülerinnen in Haupttypen darzustellen und davon für die Fortbildungsschule erziehliche Normen zu gewinnen.

Eine klare Scheidung hat Else Croner in ihrer vielbeachteten Schrift „Die Psyche der weiblichen Jugend" (Friedrich Manns, Päd. Magazin, H. 996, innerhalb desselben H. 6 der Schriften zur Frauenbildung von Wychgram, Langensalza, 4. Auflage, 1928) vorgenommen, die viel scharfe Beobachtung des in Frage stehenden Alters verrät.

Es wurde mit Recht kritisch hervorgehoben, daß in der Cronerschen Darstellung die Unterbauung mit Beleg- bzw. Erfahrungsmaterial und mit statistischen Angaben fehle. Das hat mich veranlaßt, an der Hand der von Croner aufgestellten Typen ihr tatsächliches Vorhandensein in entsprechenden Schulklassen und die Möglichkeit der Begründung aus der Schul- und Erziehungserfahrung dieser

Klassen heraus, nachzuprüfen. Sechs Lehrerinnen der mir unterstellten Berufsfortbildungsschule für Mädchen stellten sich dafür zur Verfügung, so daß von 188 Mädchen aus den Beobachtungen in ihrem Klassenverband und, soweit der Schule bekannt, aus ihrem Verhalten außerhalb der Schule die Unterlagen gewonnen werden konnten. Es wurden alle Mädchen der beigezogenen Klassen in dieser Weise klassifiziert und mit Begründungen beschrieben.

Amberg ist eine Stadt mit rund 28000 Einwohnern. Die Mädchen entstammen dem Arbeiter- und gewerblichen Mittelstand. Nach dem Beruf der Eltern verteilen sich die Mädchen in folgender Weise:

	Arbeiter	Handwerker	Kaufleute	Beamte	Landwirte
Gewerbl. Abt.	21	3	—	4	2
Hauswirtschaftl. Kl.	38	4	1	4	1
Kaufmännische Abt.	51	26	9	20	4

In der Rubrik „Beamte" handelt es sich um untere und mittlere Beamte bzw. Angestellte.

Die Bevölkerung weist noch konservative Grundtendenz auf, ist im großen ganzen bescheiden in den Lebensansprüchen und von einer gewissen Nüchternheit der Lebensauffassung. Diese steht in Zusammenhang mit dem erschwerten Existenzkampf, durch geringe Entlohnung der Arbeiterschaft, geringe Kaufkraft der Familien und deshalb auch mäßigen Verdienstmöglichkeiten im gewerblichen und kaufmännischen Mittelstand.

So liegt das Material von 188 Mädchen, 89 Fünfzehn- (im folgenden mit I bezeichnet) und 99 Sechzehnjährigen (im folgenden mit II bezeichnet) vor, nämlich aus

einer gewerblichen Abt. I ..... 13 Mädchen
„ „ „ II ..... 17 Mädchen
„ hauswirtschaftl. Kl. I ..... 25 „
„ „ „ II ..... 23 „
zwei kaufmännischen „ I ..... 51 „
„ „ „ II ..... 59 „

89 Fünfzehnjähr. 99 Sechzehnjähr.

Faßt man die bei Croner, S. 12—25, ausführlich gegebene Typenbeschreibung kurz zusammen, so ergeben sich folgende Hauptgesichtspunkte für die Gruppierung:

a) Der ausgesprochen mütterliche Typ.

Der Urtrieb der Seele ist bei diesem Mädchentyp so stark ausgeprägt, daß sie schon als Kinder Mütter sind. Die der Puppe angedichtete Hilfsbedürftigkeit ist das beseligende Moment des Spiels; im späteren Mädchenleben dann kleine Geschwister oder Beschäftigung und Pflege anderer Kinder usw.

Die in jungen Mädchen des mütterlichen Typs schon vorhandene Kraft der Mütterlichkeit beherrscht ihr ganzes individuelles Dasein so stark, daß ihre Seele sich nur den Interessengebieten erschließt, die in unmittelbaren Zusammenhang damit gebracht werden. Mütterlichkeit denkt konkret.

Dieser Mädchentyp ist vorwiegend rezeptiv veranlagt. Selbttätigkeit auf intellektuellem Gebiet erzielt man hier nur dann, wenn die Gefühlssphäre stark mit hineinbezogen wird. In allen ethischen Fächern ergibt sich das ja von selbst. Dieser Mädchentyp bevorzugt

durchaus weibliche Lehrkräfte. Das Interesse am andern Geschlecht erwacht bei ihnen viel später als das Interesse am Kind.

b) Der erotische Typ.

Die Erotik der jungen Mädchen äußert sich für ein geschärftes Ohr in einer Art geistigem Sexualismus. Die Sinnlichkeit erwacht bei diesem Typus früh und färbt doch — wenn auch durch Erziehung und Vernunft gehemmt — das ganze Geistesleben entscheidend. Die Pubertätszeit mit ihrer wachsenden Phantasietätigkeit ist deshalb für den erotischen Typ ganz besonders gefahrvoll.

In fast jeder Mädchenklasse findet man den in den Straßen der Großstadt gezüchteten Demimonde- (Halbwelt-) Typus.

Der erotische Typ besitzt gerade all die Eigenschaften nicht, die wir in den Pubertätsjahren als „mädchenhaft" bezeichnen, wie Zurückhaltung, Stolz, Scheu, Herbheit. Die Blicke laden zum Kokettieren ein, die Mädchen wollen vom andern Geschlecht beobachtet werden, das Flirten erscheint ihnen als das reizvollste Spiel, sie wollen durch jede Bewegung und jedes Wort „gefallen". Sind sie unter sich, so drehen sich ihre Gespräche hauptsächlich um Liebesdinge. Dem andern Geschlecht gegenüber benehmen sie sich leicht aufreizend.

Alle jungen Mädchen sind „ergänzungsbedürftig", bei dem erotischen Typ aber richtet sich diese Ergänzungsbedürftigkeit ausschließlich auf das andere Geschlecht.

Nicht immer klingt die sexuelle Not so scharf hervor, bei einigen erotischen Mädchen ist sie feiner, sublimierter.

Schon an der Kleidung sind die eigentlichen Koketten zu erkennen. Strümpfe, Schuhe, Frisur, alles ist auf Wirkung berechnet. Jeder Blick, jede Geste, jedes Gespräch will Eindruck machen, locken, werben.

c) Der romantische Typ.

Dieser Typ lebt von Illusionen. Im Mittelpunkt seines Seelenlebens steht das persönliche Erlebnis: aber: phantasieumsponnen, poetisch verklärt — bis zur Umdichtung. Eine große Intensität der Empfindungen ist ihm eigen. Diese Mädchen schwärmen nicht, wie die übrigen Mädchen, sondern sie vergöttern. Ihr Schwarm ist ihnen nicht Heros, sondern Heiland, nicht Zeitvertreib für müßige Stunden, sondern Zentralpunkt des Lebens.

Die Romantik zeigt sich nicht nur dem andern Geschlecht gegenüber. Auch die „beste Freundin" erstrahlt in einem überirdischen Licht. Diese Mädchen dichten die Welt um, ehe sie sie entdeckt haben.

In der Schule locken alle die Fächer, die die ewig hungrige Phantasie speisen. Alles Ferne, Fremde, Exotische übt besondere Anziehung aus, nur nicht das Normale, Alltägliche.

Alle Sehnsüchte dieses Typs gipfeln im „Reisen". „In Eindrücken und Stimmungen leben" erscheint als die reizvollste aller Lebensformen.

d) Der nüchterne Typ.

Dieser Typ steht in schärfstem Gegensatz zum romantischen Typ. Er ist psychologisch am schwersten zu ergründen. Die Augen dieser Mädchen leuchten nicht, ihre Sprache ist schmucklos und ohne die sonst üblichen Übertreibungen, ihr Handeln unjugendlich korrekt.

Diese Mädchen nehmen das Leben von Anfang an, wie es ist; sie tragen keine Ideale und hochfliegenden Wünsche hinein, sie sind durchaus hausbacken, nicht nur in der Hauswirtschaft, sondern auch in Schule und Geselligkeit und ebenso später im Beruf. Sie zeichnen sich durch große Zuverlässigkeit aus, gehen grad auf ihr Ziel los, da sie den verwirrenden Irrgärten des Gefühlslebens fern bleiben.

Sie haben keinen starken Individualeinschlag, vieles Eigentlich-Menschliche bleibt ihnen

fern. — In der Schule haben sie weder Lieblingsfächer noch -lehrer, sind aber meist gute Schülerinnen und kommen glatt durch die Klassen. Ein großer Teil aller Konflikte und Reibungen bleibt ihnen erspart.

Diese Mädchen haben naturgemäß auch eine geringere Beeinflußbarkeit durch andere. Von Menschen mit großem Schwung fühlen sie sich eher abgestoßen.

Die praktischen ökonomischen Gesichtspunkte übertragen sie auch auf das häusliche Leben, ohne Poesie hineinzubringen. Poesie ist für sie Verschwendung. Im Urteil über andere sind sie besonders hart, weil sie keinerlei Verständnis für andersgeartete Menschen haben.

e) Der intellektuelle Typ.

Freude am Denken und Reflektieren, Sinn für Abstraktion und Synthese, Interesse für Philosophie und Psychologie zeichnen diese Mädchen vor anderen aus. Auf der Schule sind sie Freude und Stolz der Lehrer, denn nur diese Mädchen liefern „Qualitätsleistungen". Sie sind das beflügelnde Element der Klasse; anregungsbedürftig und interessiert, geben sie nicht selten dem Lehrer tausendfache Anregung. Bildung und Wissen ist für diesen Mädchentyp ein höheres Ausstattungsgut als Truhen voll Kleider und Schmuck. Beim Unterricht dieser Mädchen fällt ganz besonders ihr stark ausgeprägtes Kausalitätsbedürfnis auf. Sie wollen hinreichend orientiert werden über Ursachen und Zusammenhänge. Das „Warum?" der Kinderzeit erscheint hier in vertiefterer Form. Es ist der einzige Mädchentyp, der nicht gläubig hinnimmt, was man ihm bietet.

Den beteiligten Lehrerinnen standen für die Gruppierung ihrer Schülerinnen und die Begründung ihrer Typenzuweisung einmal die unmittelbare Beobachtung der Schülerinnen im Unterricht, in ihren Äußerungen zu verschiedenen Unterrichtsstoffen, die Beobachtung der Schülerinnen in den Pausen, im praktischen Unterricht bei freierem Sichgeben, ferner die von der Entwicklung der Schülerinnen vorliegenden Beobachtungen früherer Schuljahre besonders im „Erziehungsbogen", dem seit meiner Tätigkeit in Amberg an den Schulen geführten Individualbogen, zur Verfügung. Auch gelegentliche unbeeinflußte Niederschriften der Schülerinnen über Ideale, Lieblingsgedichte, Lieblingsbücher und Lieblingsspiele, Freundschaften, Wünsche, wurden mit verwendet.

Im ganzen gab nun die Beurteilung durch die Lehrerinnen folgendes Bild: Als noch wenig entwickelt, so daß eine Typisierung nicht möglich sei, werden 4 Schülerinnen bezeichnet, d. i. 2,1 %. Zu dieser Gruppe sind noch zu rechnen jene Schülerinnen, bei denen von 3 oder gar 4 Typen gelegentlich Teilbeobachtungen auftreten. Es sind dies 13 Schülerinnen, d. i. 6,9 %. Als nicht charakterisierbar fallen also nur 9,0 % aus.

Von den verbleibenden Schülerinnen wurden 86 oder 45,8 % der Gesamtzahl einem bestimmten Typ zugewiesen. In 170 Fällen wurde die Verkoppelung mit einem 2. Typus festgestellt, so daß hierfür 85 Schülerinnen oder 45,2 % in Frage kommen.

Die auf einen Typ festgelegten Angaben verteilen sich in folgender Weise:

Mütterlich	47 =	25 %
Erotisch	13 =	6,9 %
Romantisch	12 =	6,4 %
Nüchtern	12 =	6,4 %
Intellektuell	2 =	1,1 %
Sa.	86 =	45,8 %

Nach dem Beruf der Mädchen gruppiert ergibt sich (in Prozentzahlen):

	Gew. Abt.	Hausw. Abt.	Kaufm. Abt.
Mütterlich	23,3	10,4	31,8
Erotisch	10,0	6,3	6,4
Romantisch	10,0	10,4	3,6
Nüchtern	—	4,2	9,1
Intellektuell	3,3	2,1	—
	Sa. 46,6	33,4	50,9

Nach dem Alter ausgeschieden verteilen sich die verschiedenen Typen folgendermaßen:

	Fünfzehnjährige	Sechzehnjährige
Mütterlich	16 = 17,9 %	31 = 31,3 %
Erotisch	7 = 7,8 %	6 = 6,1 %
Romantisch	5 = 5,6 %	7 = 7,1 %
Nüchtern	7 = 7,8 %	5 = 5,1 %
Intellektuell	1 = 1,1 %	1 = 1,0 %
	Sa. 36 von 89	50 von 99

In Verkoppelung mit einem anderen Typ tritt auf:

Der mütterliche Typ	63 mal	=	16,8 %
„ erotische „	29 „	=	7,7 %
„ romantische „	48 „	=	12,8 %
„ nüchterne „	22 „	=	5,9 %
„ intellektuelle „	8 „	=	2,2 %

Die Ausscheidung nach dem Alter weist weitgehende Übereinstimmung mit diesen Zahlen aus:

	Fünfzehnjährig	Sechzehnjährig
Mütterlich	32 = 18,0 %	31 = 18,0 %
Erotisch	15 = 8,5 %	14 = 7,1 %
Romantisch	27 = 15,2 %	21 = 10,7 %
Nüchtern	11 = 6,2 %	11 = 5,6 %
Intellektuell	7 = 3,9 %	1 = 0,5 %

Im ganzen wird zugeschrieben:

Der mütterliche Typ	41,8 %
„ erotische „	14,6 %
„ romantische „	19,2 %
„ nüchterne „	12,3 %
„ intellektuelle „	3,3 %

Dieser zahlenmäßigen Darstellung der vorgenommenen Differenzierung fügen wir für die als eindeutig typisch angesprochenen Mädchen die Beschreibung an, die von der einzelnen Lehrerin für die Begründung des Typus gegeben wurde.

I. Mädchen von ausgesprochen mütterlichem Typus.

1. G. 14,6, V. Arbeiter, HV. geordnet, Mutter und Kind verstehen sich sehr gut.[1] Ein Gefühlsmensch; sie liebt den Sport; ihr Handeln ist stark gefühlsbetont. Im

[1] Die Abkürzungen bedeuten: G = gewerbliche Abteilung, H = hauswirtschaftliche Abteilung, K = kaufmännische Abteilung, 14,6 = Alter von 14 Jahren 6 Monaten, V = Vater, HV = häusliche Verhältnisse.

Umgang mit Mitschülerinnen hilfsbereit und lieb, doch selber noch hilfebedürftig; hat Freude am Handarbeiten, hat Freude an der Natur, liest Naturschilderungen und Märchen, liest aber nicht viel, hat viel Freude an Kindern.

2. G. 14,5, V. Arbeiter, HV. geordnete, einfache häusliche Verhältnisse. Das Mädchen hat 6 Geschwister, darunter noch sehr kleine, nur noch 1 Bruder.

Sie ist heiter und liebenswürdig. obwohl sie in ärmeren Verhältnissen lebt. Sie versteht sich mit ihren Geschwistern sehr gut, näht für die kleineren, es macht ihr Freude, ihnen etwas geben zu können.

3. G. 15,10, V. Arbeiter, HV. gut, ihrem Benehmen nach zu schließen, wird zuhause auf Bildung etwas gegeben.

Ein liebenswürdiges Mädchen, hilfsbereit gegen jedermann, ein Liebling der ganzen Klasse, gemütstief, denkt konkret, liest gerne, doch nicht sehr viel.

4. G. 16,2, V. Arbeiter, HV. ordentliche häusliche Verhältnisse, doch die Mutter in der Erziehung etwas kurzsichtig.

Im praktischen gut, wenig begabt, freundlich und zuvorkommend, liebt ein geordnetes Familienleben, spielt gerne mit Kindern.

5. G. 15,9, V. Kaufmann, HV. häusliches Zusammenleben gut, 12 Kinder.

Wenig begabt, ruhig, lieb, hat Freude am Familienleben.

6. G. 15,5, V. Arbeiter, HV. nach dem Verhalten des Mädchens scheinbar sehr gut.

Nimmt das Leben schon sehr ernst, ist ordentlich, ruhig, arbeitet gewissenhaft und sauber, hat tiefes Gemüt, wünscht sich ein echtes Familienglück.

7. G. 15,11, V. Arbeiter, HV. Stiefvater, ist größtenteils bei den Großeltern erzogen worden, frühzeitig selbständig, vertrug sich anfangs schlecht mit der Mutter, soll aber jetzt besser sein.

Hat einen ruhigen, gleichbleibenden Charakter, hat Gefühl, ein gutes Gemüt, hilft sehr gerne ihrer Mutter.

8. H. 15,1, V. Handwerker, HV. Mutter ist sehr nachsichtig mit dem Mädchen.

Liebt Geschwister, Mutter und das Heim in besonderem Maße.

9. H. 14,6, V. Handwerker, HV. Vater und Mutter gestorben, ist beim Onkel im Dienst, hat Stiefeltern.

Alles Denken fließt in dem Punkt zusammen, eine tüchtige Hausfrau zu werden, gesund zu bleiben; liebt die häuslichen Arbeiten und „arg“[1] die Kinder.

10. H. 16,0, V. Arbeiter, HV. sehr gute Erziehung in jeder Hinsicht; ärmliche Verhältnisse, Mädchen hat kurzen Fuß.

Höchstes Ideal: Kindermädchen; liebt Beschäftigung mit Kindern über alles.

11. H. 13,10, V. Angestellter, HV. viele Kinder, 10! Alle gut erzogen. Sehr geordnete Verhältnisse.

Ist erfüllt von Sorge für die ganze Familie und ist am liebsten bei Eltern und Geschwistern.

12. H. 15,7, V. Handwerker, HV. gut.

Liebt die Kleinen, will etwas lernen, um den Angehörigen etwas helfen zu können.

13. K. 14,8, V. Arbeiter, HV. Eltern überwachen streng die Führung der Tochter.

Möchte Kranken- und Kinderpflege erlernen, hat die Gabe, andere zu erheitern; bereitet anderen gern Überraschungen, möchte glücklich werden und wünschte, daß ihre alte Mutter dies miterlebte.

14. K. 14,3, Handwerker, HV. unbekannt.

Möchte Hausfrau werden, Kochen lernen, versteht, Familienfeste zu verschönern.

15. K. 14,7 V. Angestellter, HV. unbekannt.

Hat jetzt noch ihre Puppe, spielt noch damit und möchte sie nicht hergeben, möchte tüchtige Hausfrau werden, Erziehungskunde ihr Lieblingsfach.

[1] Ist mundartlich, bedeutet „sehr“.

16. K. 15,1, V. Arbeiter, HV. „Ich wünschte, daß es zu Hause besser würde zwischen Vater und Mutter." Vater sehr grob.
„Ich wollte, wir hätten ein kleines Kind, möchte eine tüchtige Hausfrau werden, schöne Möbel haben und einen christlichen Mann". Erziehungslehre ihr Lieblingsfach; möchte bei ihrem Bruder sein, der sehr weit fort ist, mit dem sie sich versteht.
17. K. 14,10, V. Arbeiter, HV. Schönes Familienleben, Großeltern werden besonders geehrt.
Nimmt sich recht ihrer kleinen Geschwister an.
18. K. 14,4, V. m. Beamter, HV. Vater infolge einer Unterschlagung um den Beruf gekommen, kümmerliche Verhältnisse.
Liebe zu kleinen Kindern, macht gern praktische Hausarbeiten.
19. K. 15,7, V. Handwerker, HV. unbekannt.
Hat Kinder sehr gerne, möchte einmal Mutter werden und einen schönen Haushalt haben, wo sie für andere sorgen kann.
20. K. 15,2, V. Handwerker, HV. unbekannt.
Spielt jetzt noch manchmal mit der Puppe, macht ihr Freude, anderen zu dienen, möchte Hausfrau werden.
21. K. 14,5, V. u. Beamter, HV. unbekannt.
Lieblingsfach: Erziehungslehre, weil sie Mutter werden will, möchte auch gerne Freude in die Familie bringen durch Feste; spielte als Kind sehr gerne mit der Puppe, hob sie auch auf.
22. K. 14,10, V. Arbeiter, HV. Mutter Kriegerswitwe, lebt von der Rente.
Beteiligt sich gerne an kleinen Aufräumungsarbeiten in der Schule, hat kleine Kinder sehr gerne, möchte anderen nützen.
23. K. 14,8 V. Arbeiter, HV. Gute Eltern, Mutter sehr häuslich und sparsam.
Versteht sich gut mit Kindern, spielte sehr gern mit der Puppe, wünscht einmal, ihre Kinder gut erziehen zu können.
24. K. 15,0, V. Arbeiter, HV. Ziemlich dürftige Verhältnisse.
Nimmt sich gern fremder Kinder an, möchte Krankenpflegerin werden, wozu sie viel Geschick hat.
25. K. 16,6, V. Handwerker, HV. aus guter Familie.
Geht gerne mit kleinen Kindern um, möchte Koch- und Nähkurs mitmachen.
26. K. 16,0, V. Arbeiter, HV. Familie gut christlich.
Spielte bis zum 7. Kurs Puppe und fertigt jetzt noch Puppenkleider. Will glückliche Hausfrau werden.
27. K. 15,8, V. u. Beamter, HV. Vater gestorben.
Die größte Freude machen ihr kleine Kinder, liebt Erziehungskunde, möchte Hausfrau werden und gute Kinder erziehen.
28. K. 15.4, V. Kaufmann, HV. unbekannt.
Besitzt hingebende Liebe, „Den Hilflosen helfen ist köstlich". „Andern Freude machen, bringt selber Glück". Will Diakonissin werden.
29. K. 15,4, V. Kaufmann, HV. —
Wünscht „glückliche Hausfrau" und „gute Mutter" zu werden. Darauf ist auch ihr Interesse eingestellt. Liebt Erziehungslehre, Säuglingspflege.
30. K. 16,4, V. Handwerker, HV. —
Besitzt die Gabe, andere zu erfreuen, will Hausfrau werden; träumt von einem „großen Treffer", der ihr Haus, Garten, Schlafzimmereinrichtung einbringt.
31. K. 15,9, Arbeiter. HV. —
Ist lieber Hausfrau als Büroangestellte.
32. K. 15,7, V. Arbeiter, HV. —
Geht gerne mit kleinen Kindern um und will sie nur durch Liebe gewinnen. Es ist ihr Freude, für andere zu sorgen. Will später für die Eltern sorgen.

33. K. 15,7, V. Arbeiter, HV. —
Will ins Kloster gehen (Mission).

34. K. 16,0, V. Arbeiter, HV. Das Mädchen macht einen wohlerzogenen Eindruck.
Möchte Hausfrau werden und den Mann glücklich machen, liebt das Kind. Die Puppe sitzt heute noch fein gekleidet in der Sofaecke.

35. K. 15,10, V. Arbeiter, HV. —
Ihr liebstes Fach ist Erziehungslehre, die kleinen Kinder sind ihre größte Freude.

36. K. 15,4, V. Landwirt, HV. Christliche Familie, Mutter hoch hinaus.
Möchte Hausfrau werden.

37. K. 15,6, V. Handwerker, HV. —
„Meine Puppe war mein Heiligtum bis zur 8. Klasse[1] und jetzt noch."

38. K. 16,11, V. Handwerker, HV. —
Ihr Interesse verrät die geborene Hausfrau. Sie liebt die Kinder und gab der Puppe ein Ehrenplätzchen im eignen Zimmer.

39. K. 16,5, V. m. Beamter, HV. Vater und Mutter sind sehr streng, daß ich immer rechtzeitig zuhause bin.
Möchte am liebsten kleinere Geschwister betreuen, hat aber keine; spielte bis zum 14. Jahr mit der Puppe. „Am liebsten würde ich alte, kranke Leute pflegen".

40. K. 15,6, V. Handwerker, HV. —
Sorgt gern für andere. „Möchte eine Hausfrau werden mit 4 oder 5 Kindern; einen Kochkurs und Kurs für Säuglingspflege mitmachen".

41. K. 16,1, V. Handwerker, HV. Die Eltern sind sehr besorgt um gute Erziehung ihrer Kinder.
Wünscht eine glückliche Ehe, will eine tüchtige Hausfrau werden.

42. K. 16,5, V. m. Beamter, HV. „Vater ist besonders streng, daß ich pünktlich nachhause komme und daheim bleibe".
Hat Kinder sehr gerne; wünschte sich gar sehr ein kleines Geschwisterchen. Sorgt für arme Nachbarskinder. Hat Freude daran, Eltern mit Geschenken zu erfreuen.

43. K. 16,1, V. Handwerker, HV. Gute Familie!
Liebe zu Kindern, zu allen Arbeiten einer Hausfrau; möchte gern einen Säuglingskurs mitmachen.

44. K. 16,1, V. Arbeiter, HV. Mutter recht gut und leitet das Mädchen fürs praktische Leben an.
Große Liebe zu Kindern; möchte einmal eine gute Mutter werden, bevorzugt deshalb in der Ausbildung alles, was dazu führen kann.

45. K. 16,1, Handwerker, HV. Gutes Familienleben.
Will gleich ihrer Mutter eine tüchtige Hausfrau werden, hat die Gabe, ins Familienleben Stimmung zu bringen.

46. K. 15,5, V. Handwerker, HV. Vater ist sehr streng.
Liebt Kinder; hilft den Eltern nach Möglichkeit schwere Schicksalsschläge zu überwinden.

47. K. 15,11, V. Arbeiter, HV. —
Will eine gute Hausmutter werden, macht gern Freude im Familienkreis, möchte einen Nähkurs mitmachen, um später einmal für die Familie sparen zu können.

II. Mädchen von ausgesprochen erotischem Typus.

1. G. 15,8, V. Arbeiter, HV. Die jüngste von mehreren Geschwistern, die schon verheiratet sind.
Oberflächlich im Streben, ihr Sinnen und Denken geht auf Musik, Unterhaltung, Spazierengehen und Heirat aus. Dagegen von Hansarbeit will sie nichts wissen. Sie will in der Gesellschaft beobachtet werden.

[1] Bayerische Ordnung, bedeutet Ersatzklasse.

2. G. 15,9, V. Arbeiter, HV. Gut, z. Zt. ist sie viel bei Verwandten auswärts.
Baut gerne Luftschlösser erotischen Inhalts, im Unterricht wohl ruhig und ordentlich, im Umgang mit Schülerinnen äußert sie erst ihre Wünsche, liebt Gesellschaft, will etwas gelten.

3. G. 15,8, V. Arbeiter, HV. sehr gut und halten das leichtsinnig veranlagte Mädchen.
Ihr Wille ist schwach, daher ihre leichte Beeinflußbarkeit. Sie liebt Abwechslung und Vergnügen, Gesellschaft mit Herren und schöne Konzerte.

4. H. 14,5, V. Arbeiter, HV. Anscheinend wenig Ordnung in der Familie, denn das Mädchen wird nicht genügend überwacht.
Erotik zieht durch ihr ganzes Sein; Liebesgeschichten, Tanzen, Liebessachen zu denken sind ihre Freude, sehnt sich nach der Ehe, liebt die kleinen Kinder nicht.

5. H. 15,1, V. Arbeiter, Mutter hat keine Gewalt über das Mädchen. Stiefvater arbeitet oft auswärts, dann tut das Mädchen nur nach seinem eignen Willen.
Gibt sich andauernd mit Liebessachen ab; schreibt Liebesbriefe an Fremde; ist ganz verdorben.

6. H. 16,2, V. Arbeiter, HV. Das Mädchen scheint sich oft selbst überlassen gewesen zu sein.
Ist verdorben, denkt viel an Liebessachen, will tanzen und wieder tanzen, liebt die Kinder nicht.

7. K. 15,0, V. Handwerker, HV. Finanziell gut gestellt.
Möchte Filmschauspielerin werden, um gesehen und berühmt zu werden. Der Bruder hält ihr vor, daß sie sich so viel um die Studenten kümmert.

8. K. 14,7, Vater Arbeiter, HV. —
Sehr kokett in Kleidung und Frisur. Berechnet jede Bewegung und Haltung, wünschte sich zu Weihnachten lauter Schönheitsmittel, wird einmal Filmschauspielerin, wünscht sich, schön und reich zu sein.

9. K. 15,3, V. Handwerker, HV. Vater trinkt gerne; Mutter ordentlich.
Hat einen Freund von 19 Jahren, möchte gern einen Tanzkurs mitmachen, möchte auch gerne schöne Kleider.

10. K. 14,8, V. Angestellter, HV. —
Sehr eitel, die Mutter tadelt das auch immer am Mädchen und daß es auch mit Herren viel verkehrt.

11. K. 14,8 V. Handwerker, HV. gut, aber auch auf großem Fuße.
Wünscht sich einen reichen Mann, befördert zwischen Lyzeumsschülerinnen und Studenten Briefe hin und her, wird selbst öfter mit Studenten gesehen.

12. 15,9, V. Arbeiter, HV. Die Eltern ließen das Mädchen ins Gasthaus mitgehen zum Tanz.
Sehr gefallsüchtig, Bubikopf, schöne Kleider, geziertes Benehmen. Mehrmals schon beim Tanz erwischt worden — mußte sich deshalb beim Jugendgericht verantworten.

13. K. 15,5, V. u. Beamter, HV. Denkbar schlecht. Die Mutter zieht mit verheirateten und unverheirateten Männern herum.
Geht gern und fleißig zum Tanz. Einen Mann zu bekommen ist ihr jetzt schon eine große Sorge. Bubikopf, Schmuck am Finger, im Ohr, ausgeschnitten, kurze Kleidung usw.; muß wohl helfen „zu gefallen".

III. Mädchen von ausgesprochen romantischem Typus.

1. G. 15,1, V. Angestellter, HV. Keinen Vater mehr, Mutter kurzsichtig, wenig Menschenkenntnis.
Hat Freude an der Natur und an den Tieren, liest gerne Märchen; im Unterricht ist sie manchmal zerstreut; ihr Blick nimmt dabei etwes Verträumtes an. Ihre geistigen Leistungen sind normal, die praktischen gut; besonderes Geschick hat das Mädchen für Zeichnen; hat Freude am Selbstentwerfen.

2. G. 14,3, V. Arbeiter, HV. Sehr gut, die Eltern verlangen ein gutes Benehmen vom Kind, erziehen es gut religiös.

Liebt die Natur, vor allem den Wald mit einem Kirchlein, macht gerne Reisen, um sich an der Natur zu erfreuen; sie liest am liebsten Kirchengeschichte und zwar Märtyrerlegenden, Märchen.

3. G. 15,4, V. Arbeiter, HV. Geordnete.

Ein ruhiges Mädchen, liest gerne Räubergeschichten, wo es sehr wild zugeht, will reisen, möchte die ganze Welt sehen. Hausarbeit liebt sie nicht, dagegen träumt sie von der Zukunft.

4. H. 14,6, V. Arbeiter, HV. Gut.

Das fremde Land zieht an, Theater, Natur.

5. H. 14,11, V. u. Reamter, HV. Ist die jüngste von mehreren Geschwistern, die zum Teil erwachsen sind; es wird ihr meist nachgegeben.

Hochfliegende Träume, liebt Märchen, Romane, Sport, Reisen.

6. H. 15,11, V. Handwerker, HV. Zuhause herrscht große Gleichgültigkeit. Mutter tot. Dem Mädchen fehlt die Mutter sehr.

Liebt Abenteuerliches, hat sich schon für mehrere Tage von zuhause entfernt.

7. H. 16,3, V. u. Beamter, HV. Eltern verziehen das Mädchen, sie scheuen keine Lüge, um das Kind zu entschuldigen.

Liebt Märchen, Theater, Reisen. Hat für die Schule immer wenig Interesse gehabt.

8. H. 15,11, V. Arbeiter, HV. Gut.

Amerika, Sport, Märchen sind ihre Träume, die sie wahrscheinlich sehr oft der Wirklichkeit vergessen lassen, daher Zerstreutheit. Naturfreundin.

9. K. 15,4, V. u. Beamter, HV. Stiefmutter, Vater ein Trinker.

Möchte viel Musik erlernen, Leseabende besuchen, immer lesen, weite Reisen machen. Die Eltern tadeln an ihr, daß sie ihre Gedanken immer anderswo hat.

10. K. 16,1, V. Landwirt, HV. Es scheint etwas nicht zu stimmen.

„Möchte gern auswandern, dann wird sich mein Schicksal entscheiden." (Amerika.)

11. K. 15,11, V. Kaufmann, HV. Die übertriebene Elternliebe scheint einen Egoisten erzogen zu haben.

Mag nicht für andere sorgen, und nicht mit Kindern umgehen, „möchte gern als perfekte Kontoristin fort aus der kleinen Heimatstadt nach Berlin".

12. K. 16,11, V. u. Beamter, HV. —

Liest am liebsten jeden Tag ein Buch aus, möchte nach Norwegen reisen. Ihre Wünsche! „Haar, feine Hunde und ein schönes Pferd zum Reiten".

IV. Mädchen von ausgesprochen nüchternem Typus.

1. H. 14,9, V. Arbeiter, HV. Gut.

Keine Seelenergüsse, keine Ideale und hochfliegenden Pläne.

2. H. 16,2, Arbeiter, HV. Stiefvater, das Mädchen mußte von Jugend auf schwer arbeiten, ist verwachsen.

Keine Ideale, keine besonderen Wünsche, keine besonderen Erlebnisse, nur Arbeit. Ist still in sich gekehrt, dankbar für jedes gute Wort.

3. K. 15,1, V. Arbeiter, HV. —

Möchte ein Geschäft, den ganzen Tag schreiben, hat kein Interesse für Bücher und unterhält sich mit ihrer Freundin am liebsten über das Geschäft.

4. K. 15,8, V. Handwerker, HV. Mutter dem Vater nicht treu.

Liebt Büroarbeiten, die Rechnungsstunde.

5. K. 17,5, V. Arbeiter, HV. —

Ernstes Mädchen, ihr Wunsch: „eine gute Stelle, mein tägliches Brot und daß ich selig werde".

6. K. 15,1, V. Handwerker, HV. Ziemlich dürftige Vermögensverhältnisse, Kind empfängt wenig gute Worte.
Möchte tüchtige Büroangestellte werden, Stenographie und Rechnen bevorzugt sie; kümmert sich nicht gern um andere — egoistisch eingestellt.
7. K. 15,4, V. Landwirt, HV. Die Eltern erziehen ihre Kinder fürs praktische Leben.
Will Besitzerin eines eigenen Geschäftes werden, Sparsamkeit, Pünktlichkeit, Ordnungsliebe strebt sie an. Liebste Fächer: Stenographie und Handelskunde.
8. K. 14,11, V. Arbeiter, HV. Vater und Mutter gehen in Arbeit, Vermögensverhältnisse ziemlich gut.
Interessiert sich für die kaufmännischen Fächer besonders, wünscht sich vom Leben nur eine sorgenfreie Zukunft, gute Gesundheit für sich und die Eltern.
9. K. 14,11, V. u. Beamter, HV. —
Ein recht ruhiges Mädchen, das nichts anderes kennt als seine Pflicht.
10. K. 14,4, V. Handwerker, HV. Vater soll kürzlich bankerott gemacht haben.
Zeigt Interesse für alle Unterrichtsfächer, große Umsicht im Geschäft.
11. K. 14,3, V. u. Beamter, HV. unbekannt.
Sucht durch Fleiß zu dem erstrebten Berufe einer Verkäuferin zu kommen.
12. K. 14,4, V. Handwerker, HV. unbekannt.
Mag kleine Kinder nicht gern, hat weder Lieblingslehrer noch ein Lieblingsfach.

V. Mädchen von ausgesprochen intellektuellem Typus.

1. G. 14,5, V. Arbeiter, HV. Hat viele Geschwister, stammt aus ärmeren, doch guten häuslichen Verhältnissen.
Eine Musterschülerin. Sehr fleißig und strebsam, war die beste Schülerin in der kaufmännischen Abteilung, nur zu schweigsam; ist in die gewerbliche Abteilung übergetreten, weil man sie im Gesehäft wegen ihrer großen Schweigsamkeit nirgends lange behalten konnte.
2. H. 16,0, V. Arbeiter, HV. Ungeordnet, Mutter schlampig.
Freude am Denken, ist wißbegierig, aufmerksam.

Die Einzelheiten, die hier angegeben wurden, belegen die Zuweisung zu dem entsprechenden Typ. Auch ist der ohne weiteres bei manchen Schülerinnen zu erkennende Zusammenhang mit den häuslichen Verhältnissen lehrreich. Die Angabe des Alters, sowie des Standes der Eltern erleichtert vergleichende Überblicke.

Zusammenfassend wäre zu dem Zahlenmaterial und den Charakteristiken zu sagen:

1. Der mütterliche Typ tritt bei den charakterisierten Mädchen sehr stark zutage. Diese Einstellung auf Mütterlichkeit gibt der erziehlichen Beeinflussung und Führung dieser Mädchen eine sehr wertvolle Grundlage.

2. Trotz der harten Lebensbedingungen der Schülerinnen tritt der romantische Typus auf dieser Altersstufe noch mit rund einem Fünftel auf. Die Tatsache scheint mir ein Beweis dafür, wie der romantische Zug dieser Stufe bei den Mädchen ausgesprochen wesenseigen ist. Die natürliche Nüchternheit des praktischen Unterrichts der Berufsfortbildungsschule schafft dafür einen entsprechenden erziehlichen Ausgleich.

3. Der erotische Typ tritt bei den Mädchen, deren Jugend schon mit viel Lebensernst erfüllt ist, in geringerem Maße auf. Immerhin ist es eine Zahl von Schülerinnen, die die Läuterung des sinnlichen Liebesbedürfnisses an den großen Liebesgedanken der Caritas, an Bildern reiner Gattenliebe, edler Eltern- und Kindesliebe, seelischer Freundschaft zur großen erziehlichen Aufgabe werden läßt.

4. Der für diese Altersstufe verhältnismäßig hohe Prozentsatz von nüch-

ternen Charakteren unter den Mädchen scheint mir in dem einleitend geschilderten Volkscharakter bzw. den Familienverhältnissen begründet. Die Lehrerin darf gerade in einer solchen Schule nicht am bloß Beruflichen hängen bleiben, sondern muß dem Unterricht und ihrem ganzen erziehlichen Wirken immer wieder idealen Schwung geben, wenn sie den Bedürfnissen gerade dieser Mädchen gerecht werden will.

5. Der verschwindende Prozentsatz von intellektuell eingestellten Typen ist aus dem Milieu verständlich. Die in dieser Richtung eingestellten Mädchen sind — soweit dieser Typus in der Mädchenschule überhaupt auftritt — zumeist vor dem Übertritt in die hauswirtschaftlich, gewerblich oder kaufmännisch eingestellte Berufsfortbildungsschule in eine andere Berufsausbildung abgewandert.

6. Im ganzen gibt Croners Typologie eine gute Grundlage für die Differenzierung der Mädchencharaktere ab. Der Versuch, sich über die Zugehörigkeit der einzelnen Schülerinnen zu einem der Typen bzw. zu einem Mischtypus klar zu werden, fördert das Verständnis der Lehrerin für das Wesen der einzelnen Schülerin und für deren beste erziehliche Führung.

* *

Über Intelligenzstufen.

Von Georg Lunk.

Vorbemerkung:

Es ist nicht die Absicht der folgenden Zeilen, Denken und Intelligenz in möglichst scharfen Definitionen zu formulieren, auch nicht, die ohnehin sehr große Anzahl von Tests um einen neuen zu vermehren, noch aus ihnen ein einheitliches Ergebnis herzustellen. Es handelt sich im folgenden vielmehr um einen mehr praktisch gerichteten Versuch, die Intelligenzleistungen nach Hauptstufen zu ordnen. Dabei sollen die Vorgänge des niederen Denkens hier im wesentlichen unberücksichtigt bleiben (also das bloße Vergleichen und Unterscheiden, das schlichte Beziehen und Abstrahieren, das einfache Schließen und Kombinieren u. a. m.).

I. Begriff der Intelligenz.

Wir legen hier den Begriff „Intelligenz" in dem allgemein üblichen Sinn einer das Durchschnittsmaß übersteigenden Denkleistung zugrunde. Für praktische Zwecke nämlich ist diese wohl auf Meumann zurückgehende Begriffsbestimmung der Intelligenz nicht von der Hand zu weisen und jedenfalls nicht ungünstiger als die Formel von der Anwendung erkannter Sachverhaltsbeziehungen auf neue Fälle. Das setzt bereits die elementaren Fähigkeiten der „Beziehungserfassung" (=des Denkens) voraus und zeigt ihre Anwendung auf verwickeltere Verhältnisse.

Ganz allgemein ausgedrückt läßt sich Intelligenz als die Fähigkeit der Seele (des Geistes) zu bestimmten Leistungen bezeichnen, genauer gefaßt meint man damit gewisse Eigenschaften des Denkens und Urteilens, also einen bestimmten Mindestgrad der Denkbegabung zur Beziehungserfassung, eine gewisse Mindesthöhenlage der geistigen Begabung. Die Wirkungen der Intelligenzfähigkeit (jeweilige Entfaltungshöhe der angeborenen Anlagen) liegen in den Intelligenzleistungen vor — erst aus der Leistung können wir auf Intelligenz

und Intelligenzgrad zurückschließen. Die zu Vergleichszwecken benötigte Aufstellung von Normalanforderungen nach Altersstufen, wie sie Binet zuerst versuchte und seitdem häufig verbessert wurde, läßt die erheblichen Schwierigkeiten einer möglichst objektiven und daher allgemein verwendungsfähigen Formulierung auch heute noch leider nur allzu deutlich erkennen; davon kann sich jeder überzeugen, der die Sammlung der Methoden der Intelligenzforschung in dem Buch von W. Stern und Wiegmann studiert.

Die Hauptleistung der Intelligenz, die in allen drei im folgenden erörterten Stufen stets zu erkennen ist, besteht in der richtigen, sachgemäßen Feststellung von Beziehungen. Das setzt als Vorstufe jedenfalls voraus, daß die Seele fähig ist, ihre Erlebnisse in bewußte (also geistige) Erfahrungen überzuführen, daß sie also fähig ist zur beurteilenden Erfassung. Es macht nun einen erheblichen Unterschied aus, ob wir die Relationen gleichsam an den Relaten nur geistig ablesen, also in der Wahrnehmung (Wahrnehmen = unmittelbar geistig erfassen, also Gegenstandsbewußtsein) konkret denken, oder ob wir dadurch zu (abstrakten) allgemeinen Begriffen und Beziehungsgefügen gelangen, daß wir die Beziehungen von den Relaten ablösen. Dieses letztere, das abstrakte Denken ist ein notwendiges, also konstitutives Kennzeichen der Intelligenz.

Bei häufiger Wiederkehr gleicher (oder hinreichend ähnlicher) Relate verflüchtigen sich die Beziehungsträger (Vorstellungen) zu Einstellungen, zu Schemen, zu intentionalen Richtpunkten, so daß deren bildgemäße individuale Repräsentation beim beziehenden Denken schließlich ganz entbehrlich wird; nur im Falle der Ungewißheit und Unklarheit pflegen wir dann noch auf die inhaltliche Vergegenwärtigung der Relate selbst zurückzugreifen. Fruchtbringend lassen sich indes die Beziehungserfassungen und -übertragungen nur dann gestalten, wenn die konkreten Grundlagen dazu gleichsam in Bereitschaft, in erreichbarer Nähe verbleiben; es ist Sache der persönlichen Eigenart, ob es sich dabei dann immer oder vorwiegend um bestimmte repräsentative Vorstellungen oder „Beispiele" handelt, gleichsam um ein wohlgeordnetes Kabinett stets verfügbarer Musterbeispiele, oder etwa um die während der Denkfunktionen an der Schwelle des Fokalbewußtseins kreisenden gleichsam halberregten rezenten fundierenden Erlebnisse, oder ob (im wesentlichen bei höherer Denkentwicklung und -befähigung) die jederzeitige Möglichkeit zur Verifizierung irgendeiner passenden Konkretisierung von Vorstellungen besteht. Jedenfalls gehen meine Selbstbeobachtungen, die ich in dieser Richtung unternahm, dahin, daß die Dynamik der geistigen Vorgänge auch im ausgereiften Stadium der Abstraktion neben dem primären abstrakten Fokal- ein sekundäres (konkretes) Halb- oder auch Unterbewußtsein aufweist. Zur Unterstützung dieser Auffassung wäre etwa auf das seelische Fluidum nicht nur der einzelnen seelisch-geistigen, also konkreten und abstrakten Inhalte, speziell auf die rezenten und die dominierenden, zu verweisen, sondern auch auf das Zusammen- und Ablösungsspiel der verschiedenartigen seelischen Funktionen, z. B. Wahrnehmen, Denken, Phantasieren. Diese fortwährende Ablösung und Umschaltung, diese Gleich- und Nachzeitigkeit ist nur möglich, wenn man den Begriff Bewußtsein in dem Sinne nimmt, daß er die jeweilige, gleichsam durch Energiekonzentration aufleuchtende Augenblicksschicht oder Oberfläche der darunter wirksamen konstellierenden

inneren Faktoren darstellt. Gerade beim abstrahierenden Denken (Beziehen) nun läßt sich dieses Herüber- und Hinüberspielen am „Rande des Bewußtseinsfeldes", also das Ineinanderspielen des bewußten und unbewußten Zustandes immerhin einigermaßen beobachten.[1] Selbst wenn in der Höchstentfaltung der Intelligenz das Bedürfnis nach Konkretisierung, nach „bodenständigen" Begriffen ganz in Wegfall kommen sollte (also in der rein abstrakten Atmosphäre), hängt doch die Klarheit und damit der Erfolg der intelligenten Leistung davon ab, daß sozusagen die intentionale Blickrichtung auch nicht um einen „Deut" verschoben wird, da sich sonst sogleich eine wenn auch noch so geringe „Bedeutungs"verschiebung ergeben müßte, und die intellektuelle Reinheit, das intelligible Gewissen, die geistige Integrität besteht geradezu darin, daß die ihre eigenen intelligiblen Vorgänge erlebende Seele auch den geringsten Abstand zur wahrheitsgeforderten intentionalen Linie, und zwar gerade im Falle der Repräsentationsverflüchtigung, aufs genaueste registriert. Insofern sind die im folgenden darzustellenden beiden ersten Intelligenzerscheinungen der reproduktiven sowie der kritischen Stufe in nuce stets vorhanden.

Tiefste Relationsbasis und zugleich Voraussetzung jeder logischen Beziehungserfassung und -setzung ist das Ich in seiner bewußten und in seiner unbewußten Wirkungsform. Mit der letzteren meinen wir das Ich vor und während des Ablaufs unserer psychischen (bzw. hier speziell unserer geistigen) Vorgänge; denn die „Anlage" zu bestimmten Fähigkeiten in den einzelnen Lebenslagen[2] ist jedenfalls Sache des unbewußten Ich, also auch ihre Determination und Strukturierung, während das bewußte Ich die jeweiligen „Erscheinungen", also das seelisch (soeben) Entstandene umfaßt (bzw. allenfalls noch den status nascendi, jedoch nicht dessen bedingende Momente). (Wie stark und wie weit das unbewußte Ich, also die intellektuelle Kraft [=Wirkungsfähigkeit] innerhalb der einzelnen Intelligenzstufen sich auswirkt, mag aus deren Darstellung selbst ersehen werden.) Man kann nun auch von diesem Gesichtspunkt aus in der Intelligenzbetätigung einen Mittelzustand zwischen Bewußtsein und Unbewußtsein, also eine Art Halbbewußtsein, erkennen: da nämlich das aus der Intelligenzanlage erfließende seelisch-geistige Geschehen selbst nicht gleichgesetzt werden darf mit der (objektivierenden) Erfassung desselben, läßt sich neben (und nach) der innersten, im strengsten Sinne subjektiven Erlebniszone des (geistigen) Ich eine weitere, ichfernere unterscheiden, innerhalb deren wir den erforderlichen Abstand oder auch die weit schwierigere Fähigkeit der Distribution der Aufmerksamkeit erlangt haben, um dem, was in unserm eigenen geistigen Leben und Erleben zutage tritt, sei es reproduktiv oder produktiv (s. u.), die bewußte, beurteilende, sachnotwendige Stellungnahme folgen zu lassen; im ersten Fall handelt es sich um das naive oder intuitive, im letzten Fall um das reflexive Denken. Ersteres erfolgt mehr unbewußt, in die Sache vertieft, von selbst (Goethe: dämonisch), letzteres überwiegend bewußt, absichtlich und daher der Selbsterfassung viel leichter zugänglich. Wenn Vauvenargues (und ähnlich, wenn ich nicht irre, auch Voltaire) sagten: „Les grandes pensées viennent

[1] vgl. James' „Fransen" des Bewußtseins.

[2] Wir sind der Anschauung, daß die seelischen Vorgänge, wenn man sie schon in Parallele zu anderen setzen will, nur mit den biologischen, jedoch ohne vielfachen Zwang nicht mit den mechanischen verglichen werden können.

du cœur," so meinen sie damit im Grunde das intuitive Denken. Spontanes Geschehen und bewußtes Erfassen bzw. Gestalten sind eben zweierlei! Damit ist nicht verneint, daß während der intellektuellen Betätigung eins ins andere übergehen kann und neben anderem ein wesentlicher Grund dafür angegeben, warum im „höheren Schaffen" zwischen Intelligenz- und Phantasieleistung oft nicht mehr unterschieden werden kann.[1]

Ohne auf die (praktisch belanglose) Streitfrage einzugehen, ob es ein unmittelbares Wahrnehmen oder nur ein denkendes Erfassen von Beziehungen gibt, sei doch an dieser Stelle darauf verwiesen, daß meines Erachtens jedenfalls eine zweifache Art der Beziehungserfassung besteht, eine intuitiv-spontane mehr unbewußter Art (im obigen Sinn des wahrhaft Subjektiven) und eine mehr ichferne, reflexive, absichtlich-bewußte mit ausdrücklicher Untersuchung und Besinnung. Wir gelangen also zu einer doppelten Entgegenstellung: konkrete, wahrnehmungsgemäße — abstrakte, gedankliche Beziehungserfassung, und spontane, naive — bewußte, reflexive Denkleistung, wobei im letzteren Gegensatzpaar das Kriterium im Fehlen bzw. im Vorhandensein der urteilsmäßigen Feststellung liegt. Der Volksmund gebraucht zwar das Wort „Urteil" in einem viel engeren Sinne, der im wesentlichen auf Zustimmung oder Ablehnung hinausläuft (bzw. auf Lob oder Tadel); allein im wissenschaftlichen Sprachgebrauch ist es gleichbedeutend mit (zunächst nur) ausdrücklicher Feststellung (Behauptung, Aussage). Und das ist eben für uns der entscheidende Punkt: Während der Unintelligente und „Urteilslose" etwas rein passiv erlebend gleichsam halbbewußt als selbstverständlich hinnimmt, wird der Beurteilende, Intelligente, Urteilsfähige den betreffenden Sachverhalt vollbewußt unterschiedlich von anderen[2] feststellen, mit dem erfahrenen (vergeistigten) Gegenstandsbild identifizieren bzw. die Diskrepanz wird ihm eben im Akt des Urteilens zum Bewußtsein kommen.

Aus dieser Begriffsfestsetzung der Intelligenzfunktion ergibt sich eine m. E. notwendige Erweiterung der Sternschen teleologischen Formel,[3] insofern nämlich jeder Urteilsakt eine Identifizierung (auch bei hinreichender Ähnlichkeit) eines gegebenen Sachverhalts mit einem früheren oder, anders gewendet, den Versuch der Übertragung erkannter Relationen (= des Identischen) auf andere jeweilige Situationen enthält (Erinnerungsakt und Beurteilung der „Dieselbigkeit"; die Erfassung des Identischen kann spontan sein ohne bloße Erinnerung zu sein, sie kann aber auch in der Erkennung und Beurteilung des hinreichend Ähnlichen ein ausgeprägter Intelligenzakt sein). Das Wesentliche beim Vergleich zwischen der Sternschen und der hier versuchten Formel liegt in der Elimination der teleologischen Zuspitzung, die mit der Umfangsabsteckung des Begriffes „neu" zusammenhängt und auf die wir im weiteren Verlauf der Untersuchung nochmal zurückkommen werden.

Der Ausdruck „Stufen der Intelligenz" soll besagen, daß die geistige Entwicklung diesen Weg im allgemeinen von selbst nimmt (also Entwicklungsfolgen), weshalb im besonderen die bewußte, planmäßige didaktische Gestaltung den gleichen Weg zu verfolgen hätte. Der Ausdruck läßt also ebensowohl eine genetische wie eine didaktische Auffassung zu. Bei gegebener Gelegenheit wurde daher auch im folgenden auf beides Bezug genommen: auf die

[1] Man vergleiche hierzu etwa die betreffenden Kapitel im Lehrbuch von Fröbes!
[2] Alles Denken beruht auf Vergleichen oder Unterscheiden!
[3] Intelligenz = Fähigkeit zur Anpassung an neue Situationen; also zweckmäßige Verwendung erkannter Beziehungen auf neue Fälle.

mehr psychologisch-theoretische sowie auf die mehr praktisch-didaktische Seite der Frage.

Die Gesetze des geordneten Denkverlaufs, wie sie besonders O. Selz aufgestellt hat, sowie das zeitlich gegliederte Denkschema eines Initial-, Medial- und Finalabschnittes im Sinne von Müller-Freienfels habe ich nicht eigens einbezogen; wo sich ähnliche Gedankengänge ergeben, mag der Leser selbst die Parallelen ziehen. Auch die Art des (höheren) Denkens nach seinem Inhalt (naturwissenschaftlich-mathematisch oder kausal, geschichtlich-sprachlich oder genetisch, kultur- und geisteswissenschaftlich bzw. philosophisch) sowie nach seiner Form (analytisch, synthetisch oder progressiv, regressiv) eigens darzustellen, lag nicht in der Absicht und im Rahmen dieser Arbeit.

II. Intelligenzstufen (im allgemeinen).

Der grundlegendste Unterschied zwischen den Intelligenzleistungen liegt darin, ob es sich um die Auf- und Erfassung gegebener Sachverhalte und Beziehungsgefüge handelt oder um das Sehen und Entdecken neuer, bisher verborgen gebliebener Beziehungen, sei es, daß es sich um ein objektives Neusein im Bereiche der Wissenschaft und unseres Wissens überhaupt, oder lediglich um ein subjektives Neusein des Gefundenen für das selbsttätig forschende Subjekt handelt. Als Übergangsstufe zwischen dem bloßen Nacherzeugen schon gedachter Gefüge und dem selbsttätigen Neuschaffen noch nicht aufgetretener Gedanken als der wesentlich höheren Denkbefähigung wäre noch das kritische negative (bzw. positive) Stellungnehmen einzuschalten, das gleichsam den Wendepunkt, das kritische Stadium zwischen beiden darstellt.

Wir gelangen also zu drei Hauptstufen und -formen der Intelligenz:

I. Reproduktive Intelligenz, im üblichen Sprachgebrauch als Auffassen, Begreifen, besonders aber als Verstehen bezeichnet.

II. Kritische Intelligenz, womit das in der Hauptsache negative intuitive bzw. reflexive Stellungnehmen, also das Beurteilenkönnen eines Sachganzen gemeint ist.

III. Produktive Intelligenz, die das selbständige Schaffen und Gestalten vom singulären originalen Einfall bis zur vollen Höhe der Genialität umschließt.

Allen drei Stufen liegt Zusammenhangserfassung zugrunde; allein im ersten Fall gelangt das Denken über die schon aufgezeigten Zusammenhänge nicht hinaus, im zweiten Fall erfolgt darüber hinaus eine Prüfung der gegebenen Verhältnisse auf ihren Wahrheitsgehalt, und nur im letzten Fall bewegt sich die geistige Leistung auf voller Höhe der Selbständigkeit. Hinsichtlich der zeitlichen Entwicklung läßt sich leicht aufzeigen, daß die reproduktive Intelligenz stets die Voraussetzung der beiden höheren Formen bildet und neben ihnen selbst dann noch in zahlreichen Inhaltserfassungen einherzulaufen pflegt, wenn sie früher oder später im allgemeinen bzw. in besonderer Schärfe innerhalb bestimmter Gegenstandsbezirke (zumal um die Wende der Pubertät) von der kritischen Periode abgelöst wird; soweit die vorhandenen Anlagen reichen, schält sich aus der negativ-kritischen Einstellung, aus all den Zweifeln und Grübeleien in den Jahren der leiblichen sowie der seelischen Umwandlung allmählich

bis zur Mannbarkeit die selbständige, originale seelisch-geistige Intelligenz, Daseinserfassung und Lebensgestaltung als deren höchste Stufe heraus.

Dabei ist aber ein zweifaches zu bedenken:

Diese zeitliche Aufeinanderfolge gilt nur im allgemeinen, als Gesamterscheinung; viele, ja die meisten kommen in der Hauptsache über mechanische Wiederholung des (einigermaßen) Verstandenen und dadurch Reproduzierbaren nicht hinaus; der Prozentsatz der kritisch Veranlagten ist schon bedeutend geringer, und gar die schöpferischen Naturen sind vergleichsweise außerordentlich dünn gesät: Ökonomie des Lebens, der Natur! Dabei ist aber zu bedenken, daß auch für den genial Veranlagten große Gebiete seines Erkennens rein reproduktiv-verstehend übernommen werden und bei aller Tiefe der Auffassung im wesentlichen reproduktive Gebilde bleiben, die während der originalen Betätigung verharren, bis irgendwann und irgendwo einmal der Zweifel, der kritische Punkt aufspringt, oder gar die spontane Idee, der eigene Ansatz und Denkimpuls einsetzt. Da nun solche Befähigung eben nicht jedem eignet, kann man die Menschen nach ihrem exklusiven oder doch stark prävalierenden geistigen Gepräge, nach ihrer erreichbaren Höhenlage der intellektuellen Betätigung in Typen gliedern und kurz von einem

(ausschließlich oder vorwiegend) reproduktiven, einem
(ausschließlich oder vorwiegend) kritischen und einem
suchend-grüblerischen, original schaffenden Typ sprechen.

Außerdem ist zu berücksichtigen, daß sich diese drei Formen trotz ihrer Prävalenz im allgemeinen doch auch gegenseitig durchdringen und ergänzen, daß jedenfalls die höheren auf die niedrigeren „Stufen" angewiesen sind. Das gilt in entsprechender Verkürzung der Ausmaße der seelischen Kräfte auch schon für die „rein reproduktiven" Naturen, da ja schließlich jeder Vertreter dieser Gattung die allgemein gebrauchten Worte und die Gedanken eines andern, gerade wenn er im abstrakten Denken wenig geübt ist, sich in seiner Weise zurechtlegt, d. h. individuelle Zusätze (oft unausgesprochen) und konkrete persönliche Erfahrungsgrundlagen benötigt, um überhaupt zu einem reproduktiven Verständnis zu gelangen. Für die kritischen Köpfe versteht es sich von selbst, daß ihre Kritik eines auslösenden Momentes bedarf, und das ist, objektiv besehen, reproduktives Material, subjektiv besehen die Diskrepanz ihres eigenen Lebens und Strebens (nicht nur Denkens) dazu. Und der originale Denker schließlich gleicht einem Baum, der umso höher und umfassender seine Zweige der Sonne entgegenreckt, je tiefer und breiter seine Wurzeln das Erdreich durchwühlen: Ein Lessing brauchte schon als Gymnasiast doppeltes und dreifaches „Futter", und ein Goethe vermochte alles zu gestalten, weil er sich unausgesetzt mit allem befaßte. Eckermann gegenüber hat er 1828 geäußert, daß die Summe dessen, was jeder, auch der größte, Dichter anderen verdankt, ein erkleckliches Maß darstelle, und ferner, daß die Größe der eigenen Leistung nicht so sehr (und oft überhaupt nicht) in der Neuartigkeit der Ideen als vielmehr in der Tiefe ihrer geistigen Durchdringung bestehe (s. u.).

Wenn wir also von Intelligenztypen und in Verbindung damit von einer zeitlichen Stufenfolge sprechen, müssen wir uns gleichwohl dessen bewußt bleiben, daß damit intermittierendes, sporadisches Auftreten der jeweils anderen beiden Formen keinesfalls ausgeschlossen ist. Und hier ergibt sich nun weiterhin

noch ein ganz allgemeiner Sachverhalt, der eine eigene Bearbeitung erheischen würde: In ein und demselben Individuum kann der Fortgang vom rein verstehenden über das stellungnehmende zum selbsttätig schaffenden Denken auf den gleichzeitig betretenen verschiedenen Gleisen der einzelnen Sachgebiete (z. B. Mathematik, Literatur) ein verschiedenes Tempo und demgemäß eine verschiedene Stärke aufweisen, je nachdem die betreffenden Inhaltsgruppen oder gar Spezialabschnitte dem Einzelnen „liegen". Gerade für die tiefe Intelligenz ergibt sich die Notwendigkeit eines spezifisch geeigneten und geeichten Betätigungsfeldes. Der gleiche Schüler, der etwa im deutschen Aufsatz eine hervorragende Befähigung entfaltet und darin durchaus selbständige Arbeiten nach Inhalt und Form zu liefern vermag, gelangt vielleicht im mathematischen Unterricht über eine notdürftige, rein reproduktive Erfassung nie hinaus, oder doch erst viel später bei erheblich gesteigerter Anstrengung. Daß vollends ein ausgesprochen theoretischer Denker (wie Kant z. B.) in einfachen praktischen Dingen eine geradezu rührende Unbeholfenheit an den Tag legen kann, die „nicht den geringsten Sinn", „nicht das leiseste Verständnis" verrät, ist eine volksbekannte Erscheinung, die eine Untersuchung der Grenzen der Mitübungsfähigkeit auf intellektuellem Gebiet sowie des Begriffes der formalen (allgemeinen) Bildung zur Folge haben sollte.

Ferner wäre zu ergründen, ob ein solches gar nicht selten beobachtbares partielles Zurückbleiben der Befähigung in gewissen Richtungen immer auf mangelhafte Anlagen für dieses Gebiet zurückzuführen ist. Denkbar wäre ja auch, daß, solange die anfänglichen Hauptschwierigkeiten noch nicht überwunden sind, auch das Interesse noch fehlt und damit der Motor, der die seelischen Energien in Bewegung setzt; vielleicht bestünde sogar die Möglichkeit, daß die anfänglich vielleicht nur mit Widerwillen, unter Zwang aufgebrachte Energie, sobald nur erst der Erfolg sichtbar wird, eine intensive gelingende Beschäftigung mit dem zunächst so spröden Gebiet zur Folge hat. Bis zu einem gewissen Grade ist eine solche (wenngleich mitunter zwangsweise und nur reproduktiv mögliche) Beschäftigung mit anderen Stoffgebieten gerade für den künftigen schöpferischen Denker unerläßlich, damit ein „Herüber- und Hinüberschießen der Verbindungsfäden", ein „Hinüberschauen von einer Szienz in die andere", wie Lessing meinte, sich ermöglichen läßt. In der nun folgenden generellen Stufenübersicht können freilich, ähnlich einem Idealschema der Geologie, die vielfältigen möglichen Kombinationen der Einzelfälle nicht mitberücksichtigt werden, da es sich hier nur um die typischen Linien handelt.

III. Reproduktive Intelligenz (I. Stufe).

Auf der primären Stufe der reproduktiven Intelligenz kann nur von Auffassung, vom Verstehen einer vorliegenden Gedankenfolge oder eines gegebenen Sachverhalts, von denkender Erfassung der Zusammenhänge und Bedeutungen zwischen den einzelnen Teilen oder Abschnitten des Sinnganzen sowie vom Begreifen dieses Sinnganzen selbst als einer relativ abgeschlossenen und für sich bestehenden Einheit gesprochen werden. Die alte Bibelfrage: „Verstehest du auch, was du liesest?" spiegelt diesen ersten Intelligenztyp in seiner grundsätzlichen Einstellung ganz vorzüglich. Sein Bedürfnis ist auf Aneignung fremden Gedankengutes gerichtet, sein Streben ist befriedigt bei Kenntnisnahme

und Verständnis desselben, das freilich oft nur ein mangelhaftes oder gar nur vermeintliches ist, da es der analogen Erfahrungsgrundlage und damit der Beziehungseindeutigkeit in Sache und Bezeichnung entbehrt. Aber im Dahinterkommen, Begreifen, wenn uns „ein Licht aufgeht", wenn es uns „wie Schuppen von den Augen fällt", im „Aha-Erlebnis"[1] — während wir vorher „wie der Ochs vorm Berg" dastanden, „wie vernagelt" waren und uns „nichts dabei denken" konnten, vollzieht sich zweifellos ein Intelligenzakt. Das ist nicht nur der Fall, wenn es sich um das Steckenpferd, das Interessengebiet handelt, sondern auch, wenn der vorhandene Wissensdrang lediglich zur Befriedigung der Neugier oder des Unterhaltungsbedürfnisses ausreicht.

Wir müssen übrigens auf dieser Stufe der Intelligenz das Unverständnis mangels geeigneter Erfahrungen oder der Beziehungsfähigkeit unterscheiden vom Mißverständnis, das auf fälschlicher Erfahrungssupposition oder auf Auffassungsverschiedenheit bei mehrdeutigen Begriffen beruhen kann. Wenn etwa zwei Pädagogen vom „Wohl des Kindes" oder von dessen „Interessen" sprechen, ist es leicht möglich, daß sie „aneinander vorbeireden" und sich „nicht verstehen", weil der nämliche Begriff in jedem der beiden einen ganz anderen, ja geradezu gegensätzlichen Bezirk des Bewußtseins (und Halbbewußtseins, s. o.) intendiert. Wir wollen aber zum normalen Verstehen zurückkehren. Wenn etwa der Schüler ein Lesestück liest oder den Inhalt der letzten Realien- oder Bibelstunde sich vergegenwärtigt, wenn er den visuell aufgenommenen Inhalt einer Lektion oder den auditiv aufgenommenen Gedankengang aus einem Lehrfach (Physik etwa) im einzelnen Stück um Stück, in der Reihenfolge der Kenntnisnahme „mit seinen Worten" wiederzugeben in der Lage ist, dann kann man im allgemeinen annehmen, daß er die vorliegenden Beziehungen, Denkschritte erfaßt und damit auch den Sinn des Ganzen seiner jeweiligen geistigen Höhe entsprechend „apperzipiert" hat. Dieses Auffassen einer gegebenen Situation oder eines größeren bzw. geringeren Gedankenumfangs, eines Inhaltsganzen ist bedingt durch die Möglichkeit (und Fähigkeit), die zweckdienlichen Einzelerfahrungen und Denkergebnisse aus dem bisherigen Leben und Unterricht, sei es bewußt, sei es unbewußt, oft nur in flüchtig anklingenden Einzelstellungen, Schemen bereit zu haben; (daher die Redensart: schleierhaft, mir schwebt etwas vor).

Ähnlich kommen ja auch unsere sämtlichen Wahrnehmungen zustande (im Unterschied zu den Empfindungen), indem die icheigenen Erinnerungs- und gedanklichen Elemente die augenblicklichen visuell oder akustisch aufgenommenen neuen Daten durchsetzen und, ohne deren einheitliche Linie und Aufeinanderfolge dadurch zu stören, dennoch gleichsam ein lebendiges, subjektiv-affektives persönliches Kolorit und Erfahrungswissen darein verlagern und einsenken. Je geübter, gefestigter, gereifter diese Art geistiger Durchdringung einer zu erfassenden Gedankenreihe, desto spärlicher, rascher, verkürzter pflegen sich die spontan herbeieilenden bzw. die absichtlich herbeigezogenen „Apperzeptionshilfen" ausdrücklich zu repräsentieren und singulär zu verifizieren. Sobald wir nun aber beim reproduktiven Erfassen an eine Stelle im Verlauf der Gedankenentwicklung geraten, die unserer Auffassung Schwierigkeiten verursacht, oder die wir augenblicklich nicht sachgemäß zu deuten vermögen, fühlen wir

[1] Vgl. Driesch, Grundprobleme der Psychologie.

sofort in uns — immer denkende Erfassung und nicht mechanisch-gedächtnismäßige Aneignung vorausgesetzt! — ein Stocken des Denkflusses; wir werden inne, wie wir stoppen und seitwärts oder rückwärts in Erfahrungskanäle einbiegen, um Erinnerungsgründe zu „innern", die auf den Wegen der Ähnlichkeitsassoziationen ins Bewußtsein hereineilen; damit durchstöbern wir gleichsam das Arsenal der Denkmöglichkeiten, um Analoges, Gemeintes, Beziehbares zur Verständnisgewinnung heranzuziehen: „Womit könnte das nur zusammenhängen? Was könnte damit gemeint sein?" ist dann unsere ständige Frage.

Sobald wir aber eine Erklärung für die fragliche Stelle gefunden haben, d. h. das zunächst Fremdartige und für uns Tatsachenferne subjektiv zu verankern vermögen, ist die Hemmung beseitigt, der normale Fluß der Denkbewegung wieder gewonnen und unser Gemüt befriedigt. Kommt es öfter vor, daß wir innerhalb der Beschäftigung mit einem Thema, innerhalb des Studiums einer literarischen Abhandlung etwa, ein solches stellenweises „Nicht-mehr-mitkommen" und Unterbrechen der Auffassung erleben, ja daß wir infolgedessen längere Strecken oder gar den noch folgenden Rest der gebotenen Gedankenentwicklung oder Sachverhaltserörterung nicht mehr erfassen können, dann verursacht uns diese Lückenhaftigkeit in der reproduktiven Bewältigung oder das von einem gewissen Punkt an, bzw. überhaupt von einer gewissen Abstraktionshöhe der Darstellung an zutage tretende gänzliche Versagen unserer Fähigkeit des Begreifens ein starkes Mißbehagen (negatives Kennzeichen der reproduktiven Intelligenz). Wir finden dann den betr. Stoff für unsere Auffassungskraft zu hoch, unsere eigenen diesbezüglichen Erfahrungen und bisherigen Studien für nicht umfassend oder nicht tief genug. Vielleicht fehlt es nur an der sprachlichen Ausdrucksweise, so daß die uns ungewohnte (oder andersgemeinte) Terminologie z. B. eines Kant oder Herbart, eventuell ein übermäßiger Fremdwörtergebrauch uns hinderlich ist; vielleicht fehlen uns aber auch die anschaulichen Grundlagen, um aus den Worten des andern vor unserem geistigen Auge das aufrichten zu können, was damit gemeint ist. Die den Text begleitenden Illustrationen in physikalischen Lehrbüchern z. B. ermangeln oft jener Anschaulichkeit und Klarheit, die uns ein wirkliches Bild der in Betracht kommenden Sachverhalte zu ermitteln imstande wäre. Durch Verwendung farbiger Linien, wie ich sie beispielsweise in dem „Physikbuch" von Weiler vorfand (als Seltenheit!), läßt sich der gerügte Übelstand oft in einfacher Weise beseitigen. Der Auffassungserleichterung dient auch das bekannte didaktische Mittel, die Zeichnung vor den Augen der Schüler entstehen zu lassen und dabei nur das herauszugreifen, was augenblicklich erörtert werden soll, z. B. ein einzelnes geographisches Gebiet. Die früher fast ausschließlich in manchen Lehrbüchern verwendeten, mit allzu wenigen und allzu knappen Strichen dargestellten „schematischen" Zeichnungen des „Prinzips" (etwa der Dynamomaschine) vermögen nur dann ein „reproduktives Verständnis" zu vermitteln, wenn vorher und daneben das Bild des betr. Gegenstandes in einer getreuen Kopie, oder noch besser der Gegenstand selbst vorgeführt wurde; ohne eine solche wirkliche Dar- und Vorstellung bleibt die schematisch-prinzipielle für viele Schüler beziehungs- und damit verständnislos.

Ferner: Das Erklären als Mittel zur geistigen Aneignung versagt, wie mir aus einigen Schulerinnerungen noch genau bekannt ist, stets dann, wenn es sich

nur in der gedanklich-abstrakten Sphäre des augenblicklich zu behandelnden Stoffes bewegt. Die Kunst müßte vielmehr darin bestehen, die einzelnen Stellen des Versagens (also die unterbrochenen Zusammenhänge, die Lücken und Seitensprünge in der Auffassung) daraufhin zu untersuchen, was sie an früherem Stoff zu ihrer Erfassung voraussetzen. Denn die stillschweigende Meinung des Lehrers, jene Stoffe seien schon erledigt, „das muß der Schüler also wissen", nützt hier nichts, wenn der Schüler jenes Frühere vielleicht damals schon nur mit knapper Not verstanden oder die Zusammenhänge zu dessen Verlebendigung wieder vergessen hat, oder wenn er augenblicklich sich dessen nicht mehr entsinnt. Wenn sich herausstellt, daß „es weit fehlt", dann muß eben umso weiter und öfter zurückgegriffen werden, um die Lockerungen in Anschauung und Gedächtnis zuerst zu beheben, bevor die Klärung des augenblicklich Gegebenen einsetzt. Die geistige Höhe des beherrschten reproduktiv erfaßten Materials gibt sodann einen Maßstab zur Beurteilung der erreichten Höhe des intellektuellen reproduktiven Vermögens.

Die Möglichkeit und Art der Wiedergabe eines (aufgefaßten) Stoffes ist oft nicht nur Sache des Gedächtnisses sondern auch, und unter Umständen sogar in entscheidender Weise, Sache des Verstandes, der Intelligenz. Wenn manche Stoffe entweder gar nicht oder doch nur mangelhaft und mit ständiger Nachhilfe wiedergegeben werden, so ist das vielfach in mangelhafter Auffassung begründet; und umgekehrt ist es in manchen Fällen geradezu ein gutes Zeichen für das Vorhandensein von Intelligenz, wenn Stoffe nur bruchstückartig oder so gut wie gar nicht reproduziert werden können: wenn nämlich die Wiedergabe deswegen nicht gelingen will oder unverhältnismäßige Schwierigkeiten bereitet, weil dem Dargestellten der rote Faden, die folgerichtige Entwicklung, der innere Zusammenhang fehlt, z. B. bei reinen Aufzählungen, mit einer Unsumme von belanglosen Einzelheiten beladenen trockenen Beschreibungen. Hinsichtlich der Anforderungen, die die Stoffgebiete der verschiedenen Lehrfächer an Gedächtnis und Intelligenz stellen, wären zum Ausbau einer gediegenen Didaktik meines Erachtens gründliche Untersuchungen über deren Struktur und logisches Gepräge erforderlich; denn es ist ja nur begrüßenswert, wenn (und daß), mindestens von einem gewissen Zeitpunkt an, die Rekapitulation nur gelingen will bei logischer Erfassung des Stoffes (und umgekehrt!).

Die fortschreitende Befähigung zur Unterscheidung des Wesentlichen vom Nebensächlichen sollte eine zunehmende Befreiung von der Einprägung des Wortlautes und des Einzelinhalts (soweit er entbehrlich oder durch Eigenes ersetzbar ist), im Gefolge haben: in dubiis libertas und nur in necessariis unitas, jedoch in omnibus veritas gilt also mutatis mutandis auch hier! Bei genauerer Untersuchung ergibt sich, daß viele Stoffe inhaltlich betrachtet nicht einmal zur „Wiedergabe mit eigenen Worten" geeignet sind, wobei wir ganz davon absehen wollen, daß das Gedächtnis absichtlich und unabsichtlich Surrogate der Denkbefähigung vortäuschen kann, worauf ja Meumann schon aufmerksam gemacht hat. Andrerseits kann recht wohl ein glattes Verstehen erfolgen, ohne daß eine Wiedergabe aus dem Gedächtnis möglich wäre. Wenn etwa eine Abhandlung abstrakten Inhalts oder auch eine üppige Aufzählung von Einzelfällen und Beispielen vorliegt, z. B. über „die Bereicherung des germanischen Wortschatzes durch römische Einflüsse", hat die dem einen mögliche,

dem andern weniger oder gar nicht mögliche (lückenlose) Wiedergabe solcher Stoffgebiete mit deren verständiger Erfassung an sich nur wenig zu tun. Hier kann eine Abfrage der einzelnen einheitlichen Teilabschnitte (die mitunter vielleicht nur die Besprechung eines Begriffes oder einer Redensart umspannen), in Ergänzung hierzu vielleicht noch die Reproduktion des Gesamtaufbaues des Kapitels zur Entwicklung und Prüfung der intelligenten Erfassung unter Umständen viel zweckdienlicher sein. Die Ursache dafür, daß etwa ein neun- bis zehnjähriges Kind mancherlei Einzelheiten oder selbst für den weiteren Fortgang in der Gedankenfolge wichtigere Abschnitte in seiner Wiedergabe zu erwähnen vergißt, braucht nicht notwendig darin zu liegen, daß es diese Zusammenhänge noch nicht erfassen kann — ein kurzer Hinweis genügt dann oft, um sich zu überzeugen, daß es sie dennoch versteht.

Eine gute Überprüfung des reproduktiven Verständnisses wäre unter anderem darin zu erblicken (und damit zugleich eine Ergänzung zur Unterscheidung des mechanischen und des verständigen Wiedergebens), daß man Einzelheiten herausgreift und den Zusammenhang dazu angeben läßt; ferner daß man lediglich den Aufbau des einheitlichen Ganzen unter sich und für sich wiedergeben läßt, daß man den Grundgedanken (und andere Ideen) auffinden läßt und an den einzelnen passenden Stellen des Gedankenaufbaus, sozusagen an den Gelenken ohne und mit Zwischengliedern die jeweilige Beziehung und Bedeutung fürs Ganze herstellen läßt. Damit sind wir bereits bei dem weiteren wichtigen Gesichtspunkt angelangt, daß die Höhe des reproduktiven Verstehens und damit die Beurteilung der reproduktiven Geistestiefe nicht nur abhängig ist von der geistigen Höhe (Schwierigkeit) der stofflichen Grundlage und von der korrelativen Ermöglichung eigener Erfahrungs- und Erinnerungsfähigkeit, sondern von der Art der Wiedergabe zur Prüfung des Verständnisses. Wenn wir vom Umfang und von der sachlichen Schwierigkeit, von der Eindeutigkeit der logischen Verknüpfung und vom logischen Gepräge des Sachganzen überhaupt absehen, ergibt sich immerhin noch eine verschiedene Höhe der reproduktiven geistigen Betätigung in der Hinsicht, ob es sich um eine im wesentlichen identische oder um eine vergleichende, um eine verkürzende oder um eine nur die Grundideen erfassende Reproduktion handelt.

Bei der im wesentlichen (inhaltlich) identischen Reproduktion (bei der wir freilich von der gelegentlichen oder durchgängigen Umformung in „eigene Worte“ sowie von der Auslassung bzw. dem subjektiven Ersatz entbehrlicher Beispiele u. a. nebensächlicher Einzelheiten sowie von Umstellungen, die keine Sinnstörung bedingen, absehen wollen), wird nur das reproduziert, was vorliegt, sei es zusammenhängend auf eine einmalige Frage- oder Aufgabestellung hin, sei es durch Unterstützung mit Zwischenfragen oder imperativischen Hilfen und Ergänzungen. Was schließlich dabei herauskommt, ist lediglich eine mehr oder minder getreue Kopie des Gegebenen. Der Begriff des „logischen Memorierens“ besagt schon, daß es sich dabei zwar in erster Linie um eine Gedächtnisleistung handelt, jedoch solcherart, daß diese ohne logisch-verständige Erfassung des Ganzen unmöglich wäre. Freilich darf man dabei nicht außer acht lassen, daß der „Assoziationsmensch“ im allgemeinen immer nur fähig sein wird, vorgebrachte Daten in der nämlichen Reihen- und Gedankenfolge wiederzubringen, in der sie ihm geboten wurden, daß also

das assoziative Gedächtnis dabei durchaus führend auftritt; ja es ist sogar zuzugeben, daß — bei Außerachtlassung anderer Prüfungsmittel — das Gedächtnis auch dann tadellos funktionieren kann, wenn der Inhalt ganz unverstanden bleibt, wie es ja so häufig beim „so gescheiten" Schulrekruten beobachtet werden kann.[1] Daß eine allzu geläufige Einprägung sowie eine allzu geläufige Wiedergabe der denkenden Erfassung zumeist abträglich und hinderlich ist, ist eine auch dem psychologisch nicht geschulten Laien durchaus bekannte Tatsache, ebenso daß das, was „wie's Wasser" oder „wie am Schnürl" geht, deshalb durchaus noch nicht auch schon verstanden zu sein braucht. Langsames und bedächtiges Reproduzieren ist solchen Naturen mitunter geradezu unmöglich. Wenn aber davon die Rede ist, daß gerade ein umfassender (kritischer oder originaler) Denker auch ein umfassendes, bestentwickeltes Gedächtnis benötige oder aber im Verneinungsfall es sehr schmerzlich vermisse, dann wäre darauf hinzuweisen, daß es für einen solchen Typ weniger auf die beim assoziativen Typ so häufige, ja ausschließliche „Reihenfolge" innerhalb der Reproduktion längerer Gedankenfolgen ankommt, sondern darauf, daß eine große Summe von Daten empirischer und abstrakter Art überhaupt zur Verfügung steht und im Bedarfsfall, sei es mit, sei es ohne Erinnerung an den ursprünglichen Zusammenhang, ihrer Abhebung aus der konkreten Erfassungsgrundlage zwecks Einstellung in den jeweils gebotenen Zusammenhang keinerlei Schwierigkeiten bereitet.

Wenn wir nun von der wesentlich identischen zur vergleichenden (analogen), aber gleichwohl noch reproduktiven Intelligenzleistung übergehen, nehmen wir gleichsam eine erste Akzentverschiebung in dem korrelativen Verhältnis Gedächtnis—Intelligenz zugunsten der letzteren vor, die bei den folgenden Erscheinungen der Inhaltsverkürzung und Ideierung eine entsprechende Verschärfung erfährt. Um eine analoge, vergleichsweise reproduktive Auffassung handelt es sich (hier sei an O. Selz erinnert), wenn etwa der Schüler die Aufgabe erhält, in einem zur Wiedergabe bestimmten Lesestücke gewisse Ausdrücke durch seine eigenen zu ersetzen, oder bei Stilübungen aus einer gebotenen Anzahl von Formulierungen die zweckmäßigsten zu wählen. Hierher gehört es auch, wenn er eine in der Schule behandelte textliche oder formale Rechenaufgabe „mit anderen Zahlen" und bei Steigerung der Schwierigkeiten mit verwickelteren Verhältnissen nochmal bearbeiten soll; oder wenn er im Anschluß an einen behandelten Aufsatz über ein erdkundliches Thema ein mehr oder weniger analoges bearbeiten soll, z. B. nach der Lüneburger Heide das Bourtanger Moor. Der psychologisch gleiche Fall liegt ferner vor, wenn die Aufgabe gestellt ist, das aus einem oder mehreren Lesestücken verwandten Inhalts gewonnene Formalschema, etwa zur Behandlung einer historischen Persönlichkeit, beispielsweise von (dem behandelten) Karl d. Gr. auf (den zu behandelnden) Otto d. Gr. zu übertragen. In solchen Fällen ist der Schüler zwar stets gezwungen analoges, neues Einzelnes einzusetzen, jedoch bleibt das Verständnis auch in diesen Aufgaben noch reproduktiv, d. h. von der erfaßten Grundlage durchaus abhängig und greift in keiner Weise darüber hinaus. Für den Lehrer allerdings ist bei solchem Verfahren eine bessere Kontrolle gegeben, ob es sich lediglich um eine Gedächtnis- oder schon mehr um eine Intelligenzleistung (reproduktiver Art) handelt. Gerade solche systematisch durch-

[1] Sogar an Idioten kann man dies nicht selten feststellen!

geführte und in ihrer inhaltlich und formal abstufbaren Schwierigkeit (nach dem Grade der Entfernung vom Vorliegenden) gesteigerte Analogiearbeiten sind hervorragend geeignet sowohl das reproduktive Verständnis zu vertiefen, zu festigen und zu formalen Gewohnheiten auszubauen (im Sinne einer Ökonomie der geistigen Arbeit) als auch nach Maßgabe der hinter ihnen steckenden und sichtbar werdenden geistigen Anlagen den Übergang zu höheren Stufen der Intelligenzentfaltung zu bilden.

Im gleichen Sinne dient schließlich das Lesen schlechthin als Grundlage, dient das Erleben anderer Menschen in analoger Weise als Voraussetzung zur Entwicklung und Gewinnung des eigenen Stils, des eigenen Denkens, der eigenen Lebensform. Einer „phrasenhaften" Verwendung fremden Gedanken- und Sprachgutes, zumal im „blühenden Stil", haftet dagegen als kennzeichnendes Merkmal immer der fatale Umstand an, daß die gemeinten Beziehungen nicht scharf genug erfaßt, vielmehr „schief" gedeutet werden, weshalb sie in dem augenblicklich erforderlichen Zusammenhang sowie im Hinblick auf die übrigen dargestellten Inhalte den mißlichen Eindruck des Nicht- oder Nicht-gut-passens hinterlassen. Was dagegen ohne Sinntrübung bei Übernahme aus dem vorgefundenen in den neuen Zusammenhang sich einfügen läßt, beweist reproduktive Intelligenz und kann daher billigerweise nicht als „Phrase" bezeichnet werden — wenn anders nicht unser geistig-sprachliches Leben und Gebaren überhaupt zu neun Zehntel oder noch mehr Phrase sein soll! Gelegentlich einer Arbeit über „Kritik der Assoziationstheorie", die mich vor kurzem beschäftigte, gewann ich ebenfalls den sicheren Eindruck, daß auch der Grad der spontanen bzw. der reflexiven Analogiebildung recht wohl als Gradmesser für die Höhenlage der jeweiligen Intelligenzentfaltung verwendbar ist.

Beim Übergang von der analogen zur verkürzten Inhaltswiedergabe tritt die rein reproduktive Gedächtnisleistung zugunsten der intellektuellen Erfassung noch stärker zurück. Da nämlich in der verkürzten Wiedergabe nur das Bedeutsame oder das für den Zusammenhang und die Gesamtidee Unentbehrliche herausgezogen, das übrige fortgelassen wird, setzt diese Art geistig-reproduktiver Betätigung ein klares Unterscheidungs- und Beurteilungsvermögen sowie eine klare Erfassung der großen Linien im Aufbau des Sinnganzen voraus. Die landläufige Erscheinung der Zusammenfassung der Teilabschnitte durch eine Überschrift kann als Vorübung hierzu betrachtet werden; sie setzt ein elastisches „perspektivisches" Gedächtnis zur Erinnerung an das Vorausgehende und Nachfolgende voraus, das mit den abstrahierten Hauptpunkten in einem derartigen Zusammenhang steht, daß dieser auch nach der Verkürzung in einer Art Halbbewußtsein (s. o.) im Bedarfsfall jederzeit reaktiviert werden kann. Wegen seiner großen Bedeutung für die Entfaltung der (reproduktiven) Intelligenz sollte dieses Verfahren der Besinnung auf das Wesentliche, sowie der Unter- und Überordnung in einer nur das Wesentliche festhaltenden Disposition nicht nur im Lesen und Aufsatz, sondern auch in allen Realien systematisch betrieben werden, um die diesbezüglichen Anlagen zu betätigen. Wenn dieses Verfahren sodann so weit fortgeführt und schließlich so zur Gewohnheit gesteigert wird, daß letztlich ein allgemeines Formalschema (s. o.) für die Erörterung einander wesensverwandter, analog aufgebauter erdkundlicher, geschichtlicher, naturgeschichtlicher Abhandlungen herausspringt, dann kann die

auch sonst in der geistig-seelischen Entwicklung auftretende Peripetie insofern einsetzen, als das „in Fleisch und Blut" übergegangene formale Ordnungsschema an den Anfang der Unterrichtsstunde tritt und zu intensiver Beobachtung und Durchdringung, also zu bewußter Verfolgung der unterrichtlichen Einheit nach Ziel und (logischem) Aufbau anleitet. Aus mehrfachen vergleichenden Klassenversuchen ergab sich ein greifbarer Gewinn sowohl für die Wiedergabe wie für die Auffassung der Stoffgebiete, wenn (anfänglich schriftlich) längere Zeit hindurch, insbesondere bei umfänglicheren oder schwierigeren Stoffen an Hand eines (erarbeiteten) Formalgerippes gearbeitet wurde, indem visuell (durch Lesen) oder auditiv (während des Vortrags oder der Entwicklung) die Eintragung der neuen Stoffeinzelheiten unter die bereitliegenden logischen Abschnitte erfolgte.

So lernt der Schüler mit Bewußtsein erfassen, was ihm jeweils zur reproduktiven Erfassung geboten wird, und damit beobachtend, ja erwartend verfolgen, wie der Stoff gegliedert ist und entwickelt wird, wie eins aus dem andern hervorwächst. Diese im Gegensatz zur ausführlichen konkreten Beachtung der Einzelmomente abstrakte, auswählende Aneignung der erfaßten Hauptmomente zwecks ihrer verständigen Wiedergabe wäre auch z. B. im Rechnen zu empfehlen, wenn es sich um die Gewinnung der einzelnen sukzessiven Schritte zur Lösung von Textaufgaben handelt. Man wird dabei zweckmäßig so vorgehen, daß man zunächst untersucht, ob die im Text gegebene sprachliche Formulierung und Ausdrucksweise dem Schüler klar ist, sodann ob er die Fragestellung versteht; dann kann man die wichtigsten Ausdrücke (meist Verben, wie „bezieht", „gewinnt") sichtbar hervorheben durch Unterstreichen, sie wegen der zur übersichtlichen Anschrift besonders geeigneten Kürze in substantivische Form bringen, die Reihenfolge der Lösungsschritte gegebenenfalls regressiv durch Rückwärtsschließen!) durch Verwendung römischer (Abschnitt-)Ziffern festhalten (z. B. I. Einkauf E im ganzen, II. Gewinn G pro Stück, III. Gewinn G im ganzen, IV. Gewinn in Prozent, V. Verkauf V_k im ganzen), diese Disposition dann einprägen und mündlich wiedergeben lassen, um sie für andere Zahlenverhältnisse sowie für Erweiterungen und Variationen der Textgrundlage in ihren einzelnen Teilen stets zur Verfügung zu haben. Die letzte Abstraktion solcher Aufgaben, an deren systematischem Auf- und Ausbau es in unseren üblichen Rechenbüchern leider oft fehlt, bestünde in der Reduktion auf Formeln wie $G = V_k - E$, oder V_k bei $G > E$ usw.

Damit sind wir bereits bei der dritten Art intellektueller Reproduktion angelangt, bei der Herausarbeitung der Idee. Hier verschiebt sich schließlich der Schwerpunkt ganz und gar auf die intellektuelle Durchdringung; die systematisch fortschreitende Verselbständigung erreicht hier relativ ihren Höhepunkt. Dieser Fall ist gegeben, wenn der reproduktiv Erfassende z. B. mit einem Inhaltsganzen (einer Abhandlung, einem Buch) selbständig umzugehen vermag, wenn er den ganzen dargebotenen Inhalt nach Länge und Tiefe mit eigenen (erläuternden) Erfahrungen belegen kann, wenn er den Sinn des Ganzen wie einen roten Faden durch alle Einzelheiten zu verfolgen vermag, wenn er einen klaren Einblick in die jeweils vorliegende Forschungs- oder Arbeitsweise gewonnen hat usw. Aber trotz des damit erzielten großen intellektuellen Fortschrittes gegenüber der analogen oder gar der kopierenden Wiedergabe ist auch diese ideelle Reproduktion noch unserer ersten Intelligenz-

stufe beizuzählen, da selbst hier in der Verkürzung des Sinnganzen bis auf die Idee, den Grundgehalt, als wesentliches Merkmal zu ersehen ist: das Einverstandensein, das von vornherein sich auf den Standpunkt des Verfassers stellen. Immerhin wird hier das gedächtnismäßige Festhalten (sowie zumeist auch die Gewinnung eines zeitlichen Abstandes von der Kenntnisnahme) stillschweigend vorausgesetzt, ebenso die Fähigkeit zur Verkürzung (Reduktion bis zur Sublimierung) und zur Gliederung nach realen bzw. formalen Hauptmomenten.

Wenngleich die schon längere Zeit vor dem Krieg üblich gewordene ästhetisierende „Behandlung" von Gedichten nach der ihr vorausgegangenen Periode der „Zerpflückung" viel Gutes gebracht hat und im Kern wohl berechtigt ist, sollte man doch die bewährte logische Durchdringung, sofern es sich nicht um ein Gedicht mit ausgesprochen lyrischem Stimmungszauber handelt, nicht ohne weiteres fallen lassen und so das Kind mit dem Bad ausschütten. Für den Aufbau der Bildungsarbeit sowie für die Lebensertüchtigung ist jedenfalls die geistige Ausrüstung des Schülers viel notwendiger als die ästhetische Verfeinerung seines Gemüts. Im übrigen bieten sich ja auch in anderen Unterrichtsgebieten Gelegenheiten genug, um „die Idee", den Grundgedanken, die Tendenz, den höchsten (formalen oder inhaltlichen) Leitsatz herauszufinden, sei es in Form eines Sprichworts oder einer Sentenz, eines allgemeinen Begriffs oder sonstwie auch immer. Für gereiftere Schüler bietet die Herausschälung der eine Person charakterisierenden Momente (Handlungen, Eigenschaftsbeziehungen), z. B. in einem Drama, zum Zweck ihrer Vereinheitlichung, eine hervorragende reproduktive Intellektausbildung und Geistesschulung. Bei entsprechender Übungssteigerung wird sich als Erfolg einstellen, daß der Schüler zuletzt einen förmlichen „Blick für das Wesentliche", sodann auch für das Einheitliche schon beim ersten Durchlesen, Wiedervergegenwärtigen oder Durchdenken (beim „Nachdenken") erhält, zumal aus der zeitlichen Distanz heraus, besonders nachdem er das Ganze kennengelernt hat: er erkennt die Absicht des Verfassers (Dichters) und vermag, sie aus der Charakteristik gewisser Einzelmomente herauszulesen.

In diesem Hochstadium seiner reproduktiven Intelligenzentfaltung vermag er im schroffsten Gegensatz zum (anfänglichen) assoziativen, Stück für Stück der Reihenfolge gemäß erfolgenden Auffassen und Abwickeln der Einzelinhalte zu einem akzentuierten Lernen, Begreifen und Verwerten zu gelangen, d. h. zu einer wertgemäßen, interesse- und intelligenzbetonten (objektiv oder subjektiv) selektiven Momentfolge. In diesem Stadium erfolgt auch das Einprägen von den bezeichneten Höhepunkten aus, wobei die thematische Einstellung gleichsam ständig in Schwebe verbleibt, und wenn meine Selbstbeobachtung mich nicht trügt, macht sich in diesem Stadium die Rivalität, die Spannung innerhalb der reproduktiven Intelligenz in einem Antagonismus zwischen der abnehmenden Gedächtnistreue (im mechanischen Sinn) und der schärferen Intellektauswirkung in einer mitunter sogar unangenehm wirkenden psychischen Kräfteverschiebung bemerkbar (Haushalt der Seele!). Die (ökonomische) Sublimierung und Konsolidierung geht dann auf Kosten der „starren" Konservierung der seelischen Inhalte. Aber das muß man eben möglicherweise mit in Kauf nehmen! Wem sich spontan die „Gelenke" und Einheitspunkte eines Sinnganzen klar vor sein inneres Auge stellen, der gewinnt durch Eliminie-

rung der (illustrativen) Einzelmomente, an denen der Primitive stehenbleibt und über die er vielleicht nie hinauskommt, die letzten Endes überhaupt erreichbare Vollendung der reproduktiven Intelligenzentfaltung, die eben in der spontanen Erfassung des Kernes, des τέλος, besteht.

Es ergab sich uns somit innerhalb der reproduktiven Intelligenz selbst wieder eine Dreiteilung:

a) rekapitulierende, kopierende, also die Einzelmomente in der gegebenen Reihenfolge erfassende Intelligenz, bzw. stückweise Reproduktion mit Erinnerung an den jeweiligen Zusammenhang — als untere Stufe;

b) disponierende, das Wesentliche allein betonende und festhaltende und unter sich verknüpfende Intelligenz — als mittlere Stufe;

c) ideelle oder intentionale, die (oft unausgesprochene) Grundidee oder -absicht erfassende, über das übrige nach Bedarf vergleichend, begründend, beziehend verfügende Intelligenz — als Endstufe.

Oder: Der Intellekt (I. Stufe) verhilft zu einer richtigen Auffassung eines Sinnganzen:

a) assoziativ — (nacheinander) in gegebener Einzelheitenfolge (Inhaltserfassung);

b) dispositionell in gegliederter (gekürzter) Hauptsachenfolge (Formerfassung);

c) intentional in objektiver bzw. subjektiver Bedarfsfolge (Ideenerfassung).

(Fortsetzung folgt.)

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Eine religionspsychologische Untersuchung an katholischen Volksschülern der Großstadt.

Daß in der großstädtischen Jugend religiöses Erleben und Verhalten in rapider Abnahme begriffen ist, gilt zwar als allgemein bekannt, ist aber bisher nur selten auf exaktem Wege festgestellt worden. Und zwar beziehen sich die wenigen vorliegenden Untersuchungen (so die von Günther Dehn „Die religiöse Gedankenwelt der Proletarierjugend". Furcheverlag. Berlin 1926) fast ausschließlich auf die Kinder evangelischer Eltern. Vielleicht besteht sogar bei vielen die Vermutung, daß die katholische Kirche bei ihrer andersartigen Struktur und den stärkeren Möglichkeiten der Bindung weniger heftig von dieser Bewegung betroffen sei.

Da ist es nun sehr bemerkenswert, daß eine von katholischer Seite an katholischen Berliner Kindern durchgeführte religionspsychologische Erhebung zu ganz entsprechenden Ergebnissen kommt. Der Kaplan Bernhard Hering veröffentlicht soeben in der „Jugendführung" [1] eine Untersuchung über „Die religiöse Haltung proletarischer katholischer Jugend Berlins", die in den drei obersten Klassen einer katholischen Knabenvolksschule des Berliner Nordens angestellt worden ist. An etwa 100 Knaben wurden je zehn Fragen gerichtet, die schriftlich zu beantworten waren, nicht auf einmal, sondern jede Frage auf besonderem Blatt

[1] Jugendführung. Zeitschrift für Pädagogik der reifenden männlichen Jugend. Düsseldorf (16. Jahrgang, Heft 5, Mai 1929).

und zu einer anderen Zeit. Der Inhalt der Antworten wurde dann von dem Untersucher, der zugleich Religionslehrer war, mit den Kindern mündlich besprochen. Die Fragen bezogen sich auf die Stellung der Schüler zu Beichte, Messe, Gebet, Jugendverein, auf die Wertschätzung von Kirche und Religion, auf die häusliche Pflege der Religion, auf das Verhältnis des Katholizismus zu Sozialismus und Kommunismus. Daß ein solches Verfahren durchweg ganz offene und aufrichtige Angaben zeitigen würde, ist nicht zu erwarten; aber man darf annehmen, daß die Falschangaben sich mehr in der Richtung einer Simulierung als einer Dissimulierung religiöser Wertungen und Erlebnisweisen bewegen werden; wenn trotzdem die negativen Angaben einen so starken Raum einnehmen, so ist ihnen doch ein bedeutender Grad von Wahrscheinlichkeit beizumessen. Von den Ergebnissen seien folgende genannt:

Ein positiver Wert wird der Religion und Kirche nur von knappen 50% der Befragten zugesprochen. 36% äußern sich entschieden negativ, der Rest unbestimmt oder indifferent. Mehr als 60% verneinen die Frage, ob zu Hause überhaupt religiöse Themen erwähnt und besprochen werden. Beim „Gebet" zeigen sich ähnliche, zum Teil noch niedrigere Ziffern; die positiven Begründungen für das Beten sind meist recht egoistisch, mehr auf Erfüllung von Wünschen als auf Gottesverehrung eingestellt. Wo das Gebet abgelehnt wird, heißt es: „Beten ist Unsinn"; „Gott hilft ja doch nicht". Auch die Messe wird nur von 50% positiv bewertet; wenn der tatsächliche Besuch der Messe höher ist, so wird dafür mehrfach der äußere Druck als Grund angegeben. Wieder enthalten die negativen Begründungen manche sehr wenig ehrfürchtigen Äußerungen: die Messe wird als langweilig, als „Quatsch" bezeichnet; die Kollekte wird abgelehnt, weil „die Pfaffen bloß Geld haben wollen"; mancher scheut auch den Besuch, weil er dann von seinen Mitschülern ausgelacht wird. Öfters wird ausgesprochen, daß das Kino, Fußballspielen, Ausschlafen viel schöner sei.

Bei allen Fragen ist eine Abnahme der religiösen Einstellung von Jahrgang zu Jahrgang festzustellen. Besonders deutlich ist dies bei der Frage nach der Beichte, die vom Verfasser als zentrale Frage der ganzen Untersuchung betrachtet wird. „Kann man bei Besuch der Sonntagsmesse und beim Gebet vielleicht noch ein gewisses Gewohnheitschristentum in Anschlag bringen, so scheidet das hier, wo ein persönliches Opfer gefordert wird, eine Selbstüberwindung, völlig aus."

Die 12jährigen Kinder des sechsten Schuljahres gehen noch zu rund 60% zur Beichte, während etwa 25% sie ausgesprochen ablehnen. Bei den 14jährigen Schulabgängern aber ist die positive Zahl auf 38% gesunken, die negative auf 38% gestiegen. Es fallen hier besonders viel harte Ausdrücke, wie „Blödsinn", „Betrug"; aber auch diejenigen, die zur Beichte positiv stehen, üben doch nicht selten Kritik an der Art, wie die Beichte abgehalten und Buße aufgelegt wird.

Ein mehr oder minder starkes Sympathisieren mit den religionsfremden Überzeugungen des Sozialismus und Kommunismus findet sich bei 20—60% der Knaben. Die Gestaltung des Sonntags ist (nach einem Aufsatz mit dem Thema „Mein Sonntag") sehr wenig religiös bestimmt; 40% suchen ihr Vergnügen auf der Straße oder auf dem Rummel, die älteren zum Teil noch spät abends. Über 50% gehen gewohnheitsmäßig Sonntags ins Kino. Nur eine Minderzahl berichtet von sonntäglicher Gemeinschaft mit den Eltern.

Hering fügt diesem Ergebnis seiner Erhebung noch hinzu, daß der Abstieg des religiösen Erlebens, der sich in den drei letzten Schuljahren zeigt, nach der Schulentlassung noch weiter geht. So sind in den kirchlichen Jünglingsvereinen der Pfarrei nur noch 3% der jungen Leute der entsprechenden Altersstufe vertreten. In starker Resignation muß der Verfasser abschließend feststellen: „Bei der katholischen Proletarierjungend ist ein unaufhaltsames Sinken katholischen Lebens zu konstatieren... Beträgt heut der Prozentsatz der praktizierenden Katholiken in unserer Berliner Gemeinde etwa 25%, so dürften es in 20 Jahren nach der Haltung unserer gegenwärtigen Jugend zu urteilen, nur noch 5% sein."

Hering führt den Niedergang auf vier Ursachen zurück: 1. auf die Auffassung des Proletariats, daß die Kirche (gleichviel welche) nur eine Dienerin des Kapitalismus sei, 2. auf die bekannten gefährdenden Einflüsse des Großstadtmilieus, 3. auf den Geist der Zeit, 4. auf das völlige Versagen der Eltern. — Die religionspädagogischen und jugendpflegerischen Aufgaben, die er aus diesen Aufgaben speziell für den Katholizismus ableitet, liegen außerhalb des Rahmens dieses Berichts.

Um die Ergebnisse Hs. richtig zu würdigen, muß man freilich berücksichtigen, daß es sich um die Katholiken in der Diaspora handelt; sie bilden ja in Berlin eine kleine Minderheit inmitten einer protestantischen oder religionsfremd gewordenen Masse; und dieser Einfluß gerade auf die Jugend ist nicht zu verkennen. Vermutlich würde das Ergebnis in Großstädten vorwiegend katholischer Bevölkerung nicht ganz dasselbe sein. Allerdings ist auf der anderen Seite zu beachten, daß es sich um Besucher einer konfessionellen Volksschule handelt. Bei jenen katholischen Kindern Berlins, die in nicht-katholische Schulen gehen, dürften die negativen Prozentsätze vermutlich noch höher sein.

*

Zum Sexualproblem an höheren Schulen.

In der Diskussion, die sich an die ministerielle Veröffentlichung der „Gutachten" schloß, ist als erfreulicher Fortschritt über die Äußerungen der Verärgerung von seiten der Standesorganisationen hinaus die Anregung von Prof. W. Stern zu bezeichnen, auch die Fälle einmal zu veröffentlichen, in denen Sexualangelegenheiten unter der Hand, also ohne disziplinarische Mittel auf rein pädagogischem Wege, erledigt worden sind. (D. Philologenblatt 1929 S. 74.) Optimisten verlangen, Stern hätte schreiben müssen: „*Geringe* Teile der Lehrerschaft sind der erziehlichen Aufgabe auf dem besonders schwierigen Sexualgebiet nicht gewachsen gewesen." (Siehe D. Philologenblatt 1928 S. 549 f., 675.) Aber Grüters fragt in der Monatsschrift für höhere Schulen mit Recht: „Sollte sich wirklich in den letzten Jahren die Lehrerschaft so von Grund auf verändert haben? Dafür ist das menschliche Beharrungsvermögen viel zu groß." (1929 S. 33.) Und bei der öffentlichen Aussprachеversammlung über dies Thema in Breslau führte Studienrat Wicke aus: Das Gutachten zeichne das Zustandsbild im allgemeinen richtig. Aber stärker noch als die Lehrerschaft stände die Elternschaft unter dem bewußten „Verdrängungskomplex". (Die neue Erziehung 1928 S. 924.) Was Vater und Mutter aber nicht fertig bringen, verlangt man vom Lehrer, ohne ihm aber die notwendige Freiheit, Einwirkungsmöglichkeit und Zeit zu

gewähren. Denn darüber kann kein Zweifel bestehen, daß die gegenwärtigen Schulen mit ihrem Massenbetrieb (Frequenz der Unterklassen bis 55 Schüler!) weder zur Erziehung noch zur Berührung dieses Problems imstande sind (siehe Michaelis in Abderhaldens Zeitschrift „Ethik" Jg. 2. S. 44.) Nur in Alumnaten oder im näheren Verkehr mit einzelnen auf Wanderungen, Ausspracheabenden und Arbeitsgemeinschaften läßt sich günstigenfalls solche Gelegenheit finden, besonders von seiten des jüngeren Lehrers, der vielleicht selbst aus der Jugendbewegung hervorgegangen ist. Michaelis sagt richtig: „Von großen Illusionen muß sich der ehrliche Lehrer frei machen, direkte Hilfe wird er nur ganz wenigen bringen können." Daß hier aber fruchtbare Ansätze vorliegen, die bei der Beurteilung der Sachlage nicht übersehen werden dürfen, mögen die folgenden Aufzeichnungen von zwei Primanern beweisen, die sie unaufgefordert zur Schilderung ihres Innenlebens vorlegten.

I.

„Mein Freund erzählte mir meistens von schlechten Büchern und gemeinen Dingen. Mir war alles neu, was ich aus seinem Munde hörte, und er verstand es, in mir Interesse für solche Sachen zu erregen, und als er mich fragte, ob wir Freunde werden wollten, schlug ich ein. Es folgte eine schlimme Zeit, über die ich nicht viel sagen möchte. Ich wurde in der Hand dieses sogenannten Freundes ein willenloses Spielzeug. Ich tat alles, aber auch alles, was er wünschte. Zwischen den Eltern und mir entstand ein großer Riß. Sonst konnte ich der Mutter mit offenen, ehrlichen Augen die Dinge, die mein Herz berührten, erzählen, jetzt mied ich die Nähe von Vater und Mutter und saß mit niedergeschlagenen Augen bei Tisch. Die Eltern hatten längst die Veränderung an mir bemerkt Sie stellten mich zur Rede, und mit den ehrlichsten Augen belog ich sie. Sie kannten zwar den Verkehr mit dem neuen Freunde, aber sie ahnten nicht, was wir trieben.

Ich versumpfte und verkam, und wenn ich nicht durch Gottes Fügung aus den Händen dieses üblen Freundes gerettet wäre, so wäre bestimmt nie etwas aus mir geworden. Von der schmutzigen Welt, in der ich fast ein Jahr meines jungen Lebens verbracht hatte, nahm ich endgültig Abschied.

II.

Es betrifft meine Stellung zum andern Geschlecht, ich war bisher eigentlich sehr wenig damit in Berührung gekommen und hatte auch eine starke Abneigung dagegen. Gegen gleichaltrige Mädchen verhielt ich mich sehr unhöflich. Das wenige, was mir über die Stellung der beiden Geschlechter zueinander bekannt war, verwandelte sich durch ungeeignete Lektüre und schmutzige Erzählungen meiner Kameraden zu einem Wust von halberklärten Tatsachen. Ich geriet in einen schrecklichen Zustand. Was waren das für geheimnisvolle Vorgänge, von denen ich nichts ahnte. Um alles in der Welt hätte ich nicht vermocht, mit meinen Eltern darüber zu reden. Mein Vater hatte ein paarmal Ansätze zu einer Aufklärung gemacht, doch wurde er von meiner Mutter daran gehindert. Wir hatten ein Buch, in dem über diese Sachen zu lesen war. Der Vater wollte, daß ich es las; doch die Mutter verbot es mir. Nun hatte ich schon oft heimlich darin gelesen, weniger aus Wissensdrang, als um meiner aufgeregten Phantasie neue Nahrung zu geben. Die Folgen blieben nicht aus. Mich ergriff zeitweise eine unerklärliche Aufregung, ich wurde nervös und schreckhaft. Ich hatte den heißen Wunsch, mich irgend jemandem zu eröffnen, ich hielt es nicht mehr aus. Die Erwachsenen zeigten sich mir in diesen Sachen zu ablehnend. Eine Zeitlang dachte ich sogar daran, zu meinem Pastor zu gehen. Der aber wetterte von seinem Podium aus stets über solche Sachen. Was Wunder, daß ich meinen Zustand als etwas Verworfenes ansah. Damals hatte ich das Gefühl, ein Ausgestoßener der Menschheit, ein Kranker zu sein.

Da kam jener Freund und erzählte mir von sich. Er deutete nur an, aber ich griff wie ein Ertrinkender nach diesem Strohhalm und erfuhr, daß ich nicht allein stand mit meinen Nöten. Es gab noch jemand, der sich genau so elend fühlte wie ich. Wie wohl tat das, sich endlich einmal die Last von der Seele wälzen zu können. Und wieder standen die Eltern abseits."

Ich schließe hier das Bekenntnis eines Obersekundaners an, das er spontan nach einer mehrtägiger Wanderung ablegte, bei der ihm mehrfach Vertrauen in größtem Maße bewiesen war:

„Sie kennen meinen Charakter ja nicht, ich verdiene Ihr Vertrauen gar nicht, ich treibe Onanie und komme hiervon nicht los. Ich bin nicht der Mensch, für den man mich ansieht. Ich werde zur Heuchelei getrieben. Den Forderungen der Schule kann ich nur mit äußerster Energie und Anspannung nachkommen. Ich kann nicht widerstehen, ich kann mich keinem Menschen als Freund anschließen und bin am liebsten allein."

Gemeinsam war diesen drei Fällen die Tiefe seelischer Depression, ein ausgesprochener Mangel an Selbstbewußtsein und ein ausgeprägtes Sündengefühl, die oft genug Ursache zum Selbstmord werden mögen. Das Elternhaus will oder darf nach seiner ganzen Einstellung von diesem Bekenntnis nichts wissen, und da der Jugendliche immer geneigt ist, sein Erleben zu isolieren, zu wichtig zu nehmen, steht er ganz auf sich selbst. So kommt alles darauf an, die tiefe Mutlosigkeit, den Ekel vor sich selbst zu beheben durch den Hinweis, daß hier typische Abwege der Jugendlichen vorliegen, daß die „Schande" so wenig auf seinem Gesicht wie dem der andern abzulesen sei, er nicht vor der Gesellschaft der andern zu fliehen brauche. Durch diese Hebung des Selbstbewußtseins wird ihm der Abwehrkampf gegen dem Trieb möglich gemacht, durch das Erlebnis wachsender Kraft der Weg zur Überwindung der Leidenschaft gebahnt. Dazu half in einem Falle das religiöse Leben, in einem andern das Leistungsentfalten auf intellektuellem Gebiet, in einem dritten Falle die erotische Idealbildung mit ihrer Spaltung von Erotik und Sexualität.[1] Worauf *alles* ankam, war die Gewinnung der Aufgeschlossenheit, die nur erreicht wurde durch Preisgabe des Autoritätsverhältnisses, durch kameradschaftliches Sicheinfühlen in jugendliche Nöte und ihre offene Anerkennung als solche. Welche Tiefblicke in die Abgründe jugendlichen Seelenlebens dem Erzieher dadurch ermöglicht werden, zeigt ein Ausschnitt aus der folgenden Novelle, die von einem Obersekundaner als Aufsatz eingereicht wurde.

„Seine Gehirnmasse arbeitete fiebernd. Er entschloß sich, in diesem natürlichen Rundtheater ein seltenes Schauspiel aufzuführen. Die Tannen neigten ihre weißen Köpfe und sahen entrüstet auf diesen halbirrsinnigen Menschen da unten, der hastig Knöpfe und Haken seiner Bekleidungsstücke löste. Wenige Minuten später sah der große Eichbaum unter seinen Zweigen einen nackten Menschenkörper stehen. Dieser ging langsam zurück, so daß der Eichenstamm als mächtige phantastische Silhouette auf dem hellen Vordergrund ungeheure Verschiebungen in den seelischen Empfindungen Kurt Sommers auslöste. Er erlebte nun zum zweitenmal jenes Schwingen und Zittern seiner Nervenspitzen, die es dem Gehirn als ein wunderbares Wonnegefühl übermitteln. Der Baum wurde langsam zu einem wohlgeformten, entblößten Frauenkörper. Das Blut kochte in den Adern, und die Gliedmaßen zitterten. Da versagten die Augen vollkommen. Sie fingen an, das verzückte Zentralnervensystem vollkommen zu betrügen und ließen ihm die Eingangspforte zu jener dunklen Höhle des Werdens und Wachsens an dem Körper vor ihm erscheinen. Ein Schrei irrte an dem

[1] S. meine Tagebuchveröffentlichung Monatsschrift f. höhere Schulen 1926, S. 363.

Waldrand entlang. Übernatürliche Kräfte warfen Kurt Sommer an den Baum. Seine Finger krallten sich in der Rinde fest und die Füße klammerten sich an hervorstehende Wurzeln. In wahnsinnig rascher Folge befahl das Gehirn dem Zellenstaat, seine Fortpflanzungstriebe zu offenbaren. Sekrete lösten sich aus engen Kanälen, rissen Säfte und Drüsenabsonderungen mit sich und schossen durch naturgewollte Röhren und Öffnungen. Aber der Wunsch dieses jungen Zellenstaats ging nicht in Erfüllung. Das Eiweiß wurde ihm umsonst entzogen. Es schien sich dafür zu rächen. Das Gehirn wurde durch ein scharfes Messer grausam von der Verzückung getrennt. Kurt Sommer erkannte plötzlich seine verkrampfte Stellung an dem Eichenstamm, löste sich von ihm und fing herzerweichend an zu weinen. Doch er raffte sich zusammen und hielt seinen vermeintlichen Erziehern eine furchtbare Strafpredigt." —

Die Tatsache, daß ein Schüler eine solche — „Schweinerei" wird die alte Pädagogik sagen — als Aufsatz vorzulegen wagt, und als Urteil von dem betreffenden Herrn tiefstes Verständnis seiner seelischen Not findet, dürfte für den Beweis jugendpsychologischer Einstellung eines Teils der Erzieher genügen.[1] Sie zeigte sich auch bei einem Fall mutueller Masturbation, einer Verfehlung, die nach Stern dem Jugendlichen näher liegt als der normale Verkehr. Stern hat betont, daß der Ausdruck „Homosexualität" hier ganz falsch ist, und in meiner „Psychologie der Vorpubertät", 151 f. (Dümmler-Berlin) habe ich gezeigt, daß Knaben oft gemeinsame Besichtigungen vornehmen, um sich mit der Entwicklung der Genitalorgane zu imponieren. So erfolgt geschlechtliche Betätigung leicht aus Geltungsdrang oder einem Experimentieren. Das hat H. Carossa meisterhaft geschildert: „Jeder kennt diesen Zustand der Kindheit, wo wir uns nach außen als weinerlich-boshafte Geschöpfe darstellen, während sich im Innern vieles entscheidet und zum ersten Mal ein Ahnen aufdämmert, daß uns im Allerletzten niemand helfen kann. Keine Sehnsucht ist dem Ursprung näher, keine gefährdeter als die des unerfahrenen, mit seinem Geschlechte noch unbekannten Kindes, das von seinesgleichen abgesondert in seinem Bette wacht. Es kann nicht ... seine kommende Kraft überlärmen, es kann sie nicht wie die Erwachsenen in Umarmungen ausgießen, es muß sie fühlen und tragen in ihrer göttlichen Unverwendbarkeit, muß mit ihr wachsen oder an ihr zerbrechen. Und auf einmal sehnt sich der Knabe nach einem Gefährten, vielleicht nach einem Führer oder Verführer." — Wer das erkannt hat, wird staatsanwaltliche Allüren ablegen, wie sie leider noch bei dem Arzt als Zeugen des Hußmannprozesses in Erscheinung traten (vgl. Kornfeld, Das Tagebuch, 1928, S. 1850). Dann kann es ihm freilich passieren, daß Schüler bei der Erarbeitung der Persönlichkeit Friedrichs II. überlegen auf § 175 StrGB. hinweisen oder bei der Besprechung des monistischen Kulturprogramms ad vocem „Sexualreform" mit Magnus Hirschfeld, Lindsay usw. ankommen. Solche Aufgeschlossenheit wird dem Lehrer nicht begegnen, der mit G. Wynekens schönem Vergleich von den Schülern nur die abgeschnittenen Köpfe vor sich hat oder haben will; sie ist Ausdruck eines Vertrauensverhältnisses zu den modernen Erziehern, die der Ganzheit des Menschen Rechnung tragen. Diese werden allerdings den Vorwurf mit in Kauf nehmen müssen, den der Jesuit J. Schröteler ausspricht, daß die Ansichten Sterns „nur auf dem Boden

[1] Nachtragsweise noch ein Fall aus der Sexta. Eine Mutter beschwerte sich, daß mehrere Sextaner über „solche Dinge" gesprochen hätten, worauf sie ihren Sohn sofort ärztlich habe untersuchen lassen. Die Konferenz lehnte es bei der Versetzung einstimmig ab, den Beteiligten darum die Betragenszensur irgendwie zu mindern.

einer relativistischen und utilitaristischen Ethik möglich sind" (Stimmen der Zeit Jg. 59. 54), oder wie es Grüters ausdrückt, daß die Formulierungen der pädagogischen Ziele und Wege mehr psycho-analytisch als ethisch klingen. (Monatsschrift für höhere Schulen 1929 S. 30.) Aber wie für den Dermatologen sich die Fragestellung erübrigt, ob die Untersuchung Geschlechtskranker und ihre Behandlung Gesetze der Ästhetik und Schicklichkeit außer Kraft setzt, kann für eine pädagogische Maßnahme nur die Frage „Wie kann ich helfen?" in Betracht kommen. Auch Jesu Hauptaufgabe lag in der Entlastung des beschwerten Gewissens, und bei der „großen Sünderin" hat er durch Achtung, Selbstachtung und durch Selbstachtung Umkehr hervorgerufen. Seine Pädagogik ist die des Vertrauenschenkens (Nibergall). Katholische Urteile über das „mörderische Laster" (Capellmann-Bergmann, Pastoralmedizin 203) bewahren zwar „objektive Normen" (Schröteler), gehören aber medizinisch[1] wie pädagogisch in die Zeit Franz Xaver Bronners (geb. 1758), der ein Zeuge für den typischen Charakter der Verirrungen wie ihre gewöhnliche Behandlung ist und folgende Rede des Erziehers überliefert: „Es wundert ihn, daß der Blitz nicht augenblicklich herabstürze, um so schändliche Verbrecher, als da vor ihm stünden, aus dem Leben wegzutilgen", womit er die Relegation ankündigte.[2] So ist die Gefahr gering, von der H. Carossa ironisch sagt, daß die Zeiten abseitigen Wandelns zu Ende gingen und im klareren Jahrhundert dem Knaben kein Raum für freies Irren bleibe. (Eine Kindheit S. 141.)

Harburg. H. Vorwahl.

*

Die pädagogisch-biologischen Prüfungen.

Leitsätze von Ladislaus Nagy, Leiter des psychologischen Laboratoriums des hauptstädtischen Pädagogischen Seminars in Budapest, übersetzt von Dr. G. K. Szidon.

1. Gegenstand der pädagogischen Biologie ist die universell zusammenfassende und einheitliche Prüfung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes.

2. Somit umfaßt die pädagogische Biologie die physiologischen und biologischen normalen und abnormen Lebenserscheinungen des Kindes und Jugendlichen, sowie deren Hygiene, Sexualität, die geerbten und erworbenen Anlagen, ihr Verhalten der Umwelt gegenüber; also vornehmlich die biologischen Lebenserscheinungen, aber auch die Beschreibung ihres psychischen, emotionellen Willenlebens, ihrer normalen und abnormalen Fähigkeit.

Die pädagogische Biologie ist die Fortentwicklung und Ergänzung der pädagogischen Psychologie. Die pädagogische Biologie umfaßt auch die Psychologie.

3. Die pädagogische Biologie trachtet, nicht nur ein zusammenfassendes, sondern auch ein einheitliches Bild über das Kind und den Jugendlichen zu entwerfen. Das Kind und der Jugendliche werden von ihr als einheitliche Ganze aufgefaßt. Ihre biologischen Anlagen, seelischen Motive, die Verhältnisse ihrer natürlichen und sozialen Umgebung werden in ihrer Wirkung aufeinander von ihr geprüft.

4. Jedoch vom wissenschaftlichen Gesichtspunkt vermögen die psychischen Bilder nicht den Endzweck der pädagogisch-biologischen Prüfungen festzustellen, zumal

[1] S. Deutsche med. Wochenschrift 1929, S. 1972 und meine Besprechung des Gutachtens Münch. med. Wochenschr. 1929.

[2] Ein Mönchsleben I 145.

die pädagogische Biologie trachtet, aus den einzelnen Prüfungen die individuellen Typen sowie die allgemeinen und typischen Erscheinungen der individuellen Entwicklung klarzulegen. Unter diesen Typen sind natürlich auch Abnormitäten, nämlich die mediko-biologischen Typen zu verstehen.

5. Der praktische Zweck der pädagogischen Biologie besteht darin, die wissenschaftliche Kenntnis des Kindes mit den Erfahrungen aller derer in ein näheres Verhältnis zu bringen, die berufen sind, sich mit Kindern zu beschäftigen. Sie strebt sich nämlich zu vertiefen und praktisch zu verwerten die auf natürliche Weise entstandenen Beobachtungen und Erfahrungen der Eltern, Pädagogen, Heilpädagogen, Ärzte, Jugendrichter, Kinderpolizisten, Kinderbeschützer und anderer. Sie will das allgemeine Ziel erreichen, daß das Kind und der Jugendliche besser verstanden und somit anhaltender geliebt werden.

6. Der Schwerpunkt des Ausbauens der pädagogisch-biologischen Wissenschaft fällt auf die Prüfungsmethoden, da die Erkenntnis des Individuums hauptsächlich von den Prüfungsverfahren abhängt. In den pädagogisch-biologischen Prüfungsverfahren werden drei Hauptfaktoren unterschieden: der Prüfling, die Methode und der Prüfungsleiter.

Der erste Hauptfaktor ist der Prüfling (das Kind und der Jugendliche). Indem die körperliche und seelische Konstruktion schon im Kindesalter verschieden ist, muß auch die Prüfungsmethode bis zu einer gewissen Grenze sich dem Individuum anpassen. Die von Wundt, Meumann, Wirth, Ranschburg und anderen ausgearbeiteten absoluten Methoden spielen in der pädagogischen Biologie nur eine geringe Rolle. Bei der Prüfung einer Fähigkeit suchen wir nicht nur das absolute Niveau der Fähigkeit, sondern auch die individuelle Form der seelischen Fähigkeit. In der pädagogischen Biologie wird statt des absoluten Maßes, das Prinzip der Relativität angewandt, was nicht etwa das Verwerfen des absoluten Maßes bedeutet, sondern bloß die Ergänzung der individuellen Prüfungen.

7. Der zweite Hauptfaktor der pädagogisch-biologischen Prüfungsverfahren ist die Methode selbst.

Die erste und wichtigste Eigenheit der biologischen Methode zeigt sich darin, daß sie sich nicht mit den genau genommenen Prüfungsverfahren des Laboratoriums begnügt, sondern sich vielmehr auf die ärztlichen Prüfungen und auch auf die freien spotanen Beobachtungen der Schüler stützt.

Der ärztlichen Prüfung bedarf man wegen Erkundung der körperlichen Ursachen der seelischen Fähigkeiten. Die ärztliche Prüfung gehört zum vollen biologischen Bild der Schüler. Ferner spricht die Erfahrung dafür, daß das unartige Verhalten und schlechte Lernen in den meisten Fällen durch Blutzirkulation, Nervensystem, oder an sonstige körperliche Ursachen bedingt sind, deren Klarlegung ebenso wichtig ist, wie die psychologische Prüfung selbst.

Der biologischen freien Beobachtungen bedarf man gleichfalls im Interesse der Totalität, wie wegen Klarlegung der Wirkung der natürlichen und sozialen Umgebung. Zu diesem Zwecke soll man die womöglich pünktlichen Beobachtungen der Eltern, der Lehrer über die Kinder und Jugendlichen abverlangen und benutzen. Doch dürfen auch die in psychologischen Laboratorien gewonnenen biologischen Beobachtungen bezüglich der Schüler verwertet werden.

8. Die Haupteigenheiten der genau genommenen Prüfungsmethoden sind die folgenden:

a) Das leitende Prinzip der experimentell biologischen Verfahren ist, daß diese natürlich seien. Je natürlicher ein Verfahren ist, d. h. je eher es dem natürlichen Verhalten, Arbeiten und Spielen des Kindes entspricht, desto wertvoller ist es.

b) Statt der überaus analytischen Methoden sollen im allgemeinen die synthetischen Methoden angewandt werden.

c) Wir dürfen uns nicht in der Prüfung der Fähigkeiten mit der Bestimmung der Quantitäten begnügen, sondern müssen uns auch auf die Beobachtung der qualitativen Eigenschaften der Fähigkeiten verlegen. Wir können uns auch solcher Tests bedienen, die bloß zur qualitativen Beobachtung sich eignen. Im allgemeinen vermögen wir mittels qualitativen Beobachtungen um vieles eher den Charakter und im Charakter die individuellen Züge festzustellen, als durch die bloßeu quantitativen Bestimmungen.

9. Das Prüfungsergebnis hängt auch vom Prüfungsleiter ab. Darunter ist natürlich die Orientierung und Übung des Prüfungsleiters in den biologischen Prüfungsverfahren zu verstehen. Jedoch die Aufgabe des Prüfungsleiters tritt am deutlichsten in der Aufarbeitung der Angaben in die Augen. Die Aufarbeitung der Daten besteht aus zwei Momenten, aus der Feststellung des psycho-mechanischen Profils und der Zusammenstellung des Psychobiogramms. Bei der graphischen Zusammenstellung der Kurve des psychomechanischen Profils und der seelischen Fähigkeitsstufen müssen hauptsächlich volle Objektivität und eine mechanische Pünktlichkeit berücksicht werden. In dieser Hinsicht befolgen wir die einigermaßen modifizierte Methode von Rossolimo.

Die Zusammenstellung des Psychobiogramms hingegen erheischt schon gewisse individuelle Qualitäten vom Psychologen. Im Psychobiogramm geht der ganze Aufbau der Individualität der untersuchten Personen von statten. Aus dem Psychobiogramm seien ersichtlich: die Triebkräfte, die Hindernisse, die äußeren und inneren Schwierigkeiten, die Anlagen sowie deren Beziehungen aufeinander, die Beeinflussung der Umwelt; somit all die psychologischen und biologischen Faktoren und Erscheinungen in ihrem Gesamtwirken, welche das Leben des ganzen Individuums klarlegen. Doch das Psychobiogramm sollte womöglich auch diejenigen Ratschläge enthalten, die sich auf die pädagogischen und didaktischen Verfahren beziehen. Doch sollte es auch einen diagnostischen Wert innehaben. Ich muß es besonders hervorheben, daß im Psychogramm der herangewachsenen Jugendlichen die auf die Berufswahl bezughabenden Ratschläge keinesfalls fehlen dürfen. Das Bestreben sei daher, den Psychogrammen einen wissenschaftlichen und praktischen Wert zu verleihen.

Für die Fertigstellung der Psychobiogramme gibt es keine allgemeinen Regeln. Nicht das System ist hierbei die Hauptsache, sondern die treue Widerspiegelung des Lebens des Individuums. Zur Vorbereitung genügt nicht bloß die Wissenschaft, zumal ihre Zusammenstellung innerhalb der Grenzen der objektiven Wahrheit auch eine künstlerische Intuition verlangt.

*

Das Forschungsinstitut für Psychologie der Arbeit und Bildung in Gelsenkirchen-Buer.

I. Die theoretische Aufgabe des Instituts.

Die in akademischen Fortbildungskursen zusammengefaßte Lehrerschaft der Stadt Gelsenkirchen-Buer ist zur Begründung eines Instituts geschritten, das der bildungs-psychologischen Forschung der Arbeit dienen soll. Daß das Unternehmen ins Leben treten konnte, ist u. a. auch dem Oberbürgermeister Emil Zimmermann zu danken. Als wissenschaftlicher Leiter des Institutes ist Dr. Gerhard Clostermann bestellt worden. Aus seiner Programmschrift sei das Folgende herausgehoben.

Die gegenwärtige Lage in der psychologischen Erforschung von Arbeit und Bildung ist dadurch ausgezeichnet, daß sich eine eigentümliche Verbindung von pädagogischen und arbeitspsychologischen Erwägungen zeigt.

In den Bildungsfragen steht das Problem der Arbeitsbildung im Vordergrunde des Interesses, das zu der Formulierung des Problems der Arbeitsschule geführt hat.[1]

Für die wirtschaftliche und technische Arbeit andererseits steht die Erkundung der Eignung für eine solche Arbeit im Blickpunkte psychologischer Betrachtungen. Man ist von der psychotechnischen Prüfung von Einzelfunktionen des menschlichen Bewußtseins abgekommen und versucht heute durch die sog. Arbeitsprobe oder auch durch die Probearbeit spezifische Eignungen zu erkunden. Und endlich macht man nicht ungern Gebrauch von dem sog. Anlernverfahren und der Schulung im Betriebe selbst. Namentlich bei ihnen sprechen psychologische Bildungsfragen sofern mit, als das Ergebnis eines solchen Anlernverfahrens durchaus mitbedingt ist von der pädagogischen insbesondere der didaktischen Eignung des Anlernenden. Seine Bildungsgeschicklichkeit wird mitgeprüft werden müssen. Auch bei den Fragen der Berufskunde und der Berufsberatung gehen arbeitspsychologische und bildungspsychologische Erwägungen nebeneinander her. Die innigsten Verbindungen zwischen Arbeits- und Bildungspsychologie aber weisen der Werkunterricht und der Werkstättenunterricht in Betrieb und Schule auf.

Diese mannigfachen Beziehungen, die von der Psychologie der Arbeit sich in das bildungspsychologische Gebiet und umgekehrt erstrecken, zum Gegenstand der wissenschaftlichen Forschung zu nehmen, ist als die Hauptaufgabe des neugegründeten Forschungsinstitutes für Psychologie der Arbeit und Bildung in Gelsenkirchen-Buer zu betrachten.

Zu der Umschreibung der wissenschaftlichen Aufgabe des Instituts ist im einzelnen folgendes zu sagen:

I. Die Psychologie der Arbeit.

Die psychischen Prozesse, welche der Arbeitsprozeß zusammen mit körperlichen Vorgängen darstellt, werden in wissenschaftliche Betrachtung genommen. Es kommt darauf an, die verschiedenen Aspekte herauszuarbeiten, unter denen

[1] Vgl. hierzu Dr. Gerhard Clostermann, „Philosophie und Psychologie der Arbeitsschule“ (Langensalza 1929).

sich Arbeit überhaupt darstellt, je nach dem Werte, auf welchen sie gerichtet ist. Die Analyse der inneren und innerlichsten Stellungnahme zu Werten ist ebenso wichtig wie eine Zergliederung der psychischen Prozesse bei der manuellen, technischen und wirtschaftlichen Arbeit. Ebenso unumgänglich erscheint es, im Zusammenhang mit der Analyse der Arbeitsakte den persönlichen Träger des Arbeitsprozesses psychologisch zu studieren.[1]

Diese Betrachtungsweise erscheint bei der gegenwärtigen Lage der psychologischen Wissenschaft beinahe als selbstverständlich, da nicht nur die pädagogischen Vertreter einer Psychologie der Arbeit, sondern auch die Wirtschaftspsychologen die Notwendigkeit einer sogenannten Komplexdiagnose[2] betonen, welche auf die charakterologischen Befunde ein entscheidendes Gewicht legt. So wird auch die von dem Institut gepflegte theoretische Psychologie an eine solche komplexe Forschung sich binden.

Der Unterschied der Institutsarbeit von der sogenannten Wirtschaftspsychologie ist darin zu erblicken, daß die Institutsarbeit zunächst einen theoretischen Zweck verfolgt, nämlich die Bereicherung der psychologisch-wissenschaftlichen Erkenntnis, wenn sie auch die Anwendungsmöglichkeiten ihrer Forschung im praktischen Leben nicht aus dem Auge läßt, während die Wirtschaftspsychologie sich absichtlich zunächst in den Dienst der Wirtschaft stellt. Für die Wirtschaftspsychologie erscheint es von besonderer Wichtigkeit, den Betriebswert der psychologischen Verfahren und Ergebnisse herauszuarbeiten, während die vom Institut gepflegte Arbeit auf den wissenschaftlichen Wert der wirtschaftspsychologischen Verfahren das entscheidende Gewicht legen muß. Damit ist nicht gesagt, daß die Wirtschaftspsychologie der Gegenwart die theoretisch-psychologischen Grundlagen gänzlich zurückgestellt hätte.[3] Ebensowenig folgt daraus, daß wissenschaftlicher und Betriebswert miteinander unvereinbar seien, oder daß nicht in den gegenwärtigen wirtschafts-psychologischen Verfahren eine solche Einheit bereits angestrebt oder gefunden sei.[4] Auf den Unterschied in der Betrachtungsrichtung kommt es an: Die Wirtschaftspsychologie treibt psychologische Theorie um der Wirtschaft willen. Das Forschungsinstitut pflegt die Psychologie, um die wissenschaftliche Erkenntnis der der Arbeit und Bildung zugrunde liegenden psychischen Prozesse zu erweitern.

Die Forschungsmethode des Instituts für Psychologie der Arbeit und Bildung ist durch Methodenverbindung und dadurch gekennzeichnet, daß irgendwelcher Methodenmonismus hier keine Stelle hat. Sie läßt sich durch Einseitigkeiten in der Methode nicht den Weg zum Objekt, zur Psyche, verbauen und beginnt mit der archivarischen und bibliothekarischen Bearbeitung des bereits vorliegenden Materials aus allen einschlägigen Forschungseinrichtungen.

[1] Vgl. Baumgarten, Dr. phil. Franziska, Die Berufseignungsprüfung, Theorie und Praxis. München und Berlin 1928, S. IX.

[2] Vgl. u. a. Giese, Fritz, Handbuch psychotechnischer Eignungsprüfungen. Halle (S.) 1925, S. 17, 269, 775.

[3] Vgl. Giese, Fritz, Theorie der Psychotechnik. Grundzüge der praktischen Psychologie. I. Braunschweig 1925.

[4] Das gilt vor allem von den Vertretern der Wirtschaftspsychologie, die gleichzeitig die theoretische Psychologie fachlich Vertreten: F. Giese, H. Henning, K. Marbe, W. Poppelreuter, W. Stern. u. a.

Bei der Analyse der Arbeit kommen ebenso die phänomenologischen Methoden in Anwendung wie die psychologisch-empirischen. Desgleichen ist hier die strukturelle Betrachtungsweise von ebensolcher Wichtigkeit wie die sogenannte verstehende Psychologie im Sinne E. Sprangers und K. Jaspers. Und nicht zuletzt hat die geopsychologische Methode (W. Hellpach) neben den Verfahren der Tiefenpsychologie (Freud, Jung, Adler) ihre Stellung.[1]

So wird die Arbeit in einzel- und gruppenpsychologischen Verfahren innerhalb und außerhalb der Arbeitsstätte zu erforschen sein einmal nach ihrem faktischen Verlauf. Es bilden also Arbeitsvorgang und körperliche Begleiterscheinungen nach ihrer qualitativen und quantitativen Seite das Untersuchungsobjekt. Ferner kommt das Problem der Übung, der Ermüdung, der Arbeitsschulung und Steigerung der Arbeitsleistung sowie das der Arbeiterauslese zur Behandlung. Die Fragen, welche mit der Gewöhnung, der Ablenkung, der Monotonie, des Antriebs durch neue Tätigkeit, der Anregung gegeben sind, werden an dieser Stelle eingeordnet. Nicht zuletzt sind die Wirkungen des Alters, des Temperaments, der Erholung, der Umwelt auf die Arbeitsleistungen zu untersuchen. Dem Problem der Arbeitsprobe, der Arbeitstypen und der Leistungsschulung wird ein besonderes Interesse zugewandt.

Über dieser mehr empirischen Form psychologischer Untersuchungen wird die sinnerfassende Psychologie nicht zu kurz kommen. Es handelt sich an dieser Stelle um die Varianten im spezifischen Sinn des Arbeitserlebnisses; ebenso werden die mannigfachen latenten Einstellungen als den Arbeitsprozeß fundierend herauszuarbeiten sein, welche die tiefenpsychologische Betrachtungsweise erkundet. Daß in der Arbeit des Instituts die körperlichen und geopsychologischen Bedingungen der Arbeit zu berücksichtigen sind, und daß sich die psychologische Forschung die Ergebnisse psychiatrischer Untersuchungen gern zunutze macht, bedarf keiner besonderen Erwähnung.

Neben diesen Untersuchungen, welche zu dem sog. wirtschaftspsychologischen Gebiet gehören, würde das Institut auch an dem Aufbau einer Psychologie der Wirtschaft mitarbeiten. Es sind hier die psychischen Prozesse festzulegen, welche überall im Wirtschaftsleben zutage treten. Eine verstehende oder auch tiefenpsychologisch verfahrende Psychologie wird ihr Augenmerk auf die geistigen Haltungen und Einstellungen richten, welche den verschiedenen volkswirtschaftlichen und sozialen Theorien und Reformvorschlägen zugrunde liegen.

II. Psychologie der Bildung.

Es wurde auf die Verschlingung hingewiesen, in der sich in der Psychologie der Gegenwart das Problem der Arbeit mit dem der Bildung befindet. Es ist daher als naturgegeben zu betrachten, daß in der Abteilung des Instituts, welche die Psychologie der Bildung zu verwalten hat, auch eine Psychologie der Arbeit, wenn auch unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsfragen gepflegt wird. Ist es doch als eine besondere Aufgabe des Instituts bezeichnet, den Beziehungen von Psychologie der Arbeit und Bildungspsychologie nachzugehen, wenn diese beiden Betrachtungsweisen vor ihrer Vereinigung naturgemäß zunächst zu trennen sind. Es wurde bereits auf das Problem der Arbeitsschule hingewiesen. Diese

[1] Über die Bedeutung verschiedener Methoden in der Psychologie der Bildung vgl. des Verfassers „Grundlagen der formalen Erziehungstheorie". Münster i. W. 1925, S. 246—248.

Fragen sollen in der Abteilung für Psychologie der Bildung eine besonders betonte Behandlung erfahren. Im übrigen gibt es keine Frage im Bereiche der Bildung und der Erziehung, welche der Arbeit des Instituts fremd wäre. Das gilt in gleichem Sinne von den psychologischen Fragen des Bildungs- bzw. Erziehungszieles, wie von den Fragen, welche sich auf den Zögling, auf die soziale Struktur, in welche er eingebettet ist, auf das Milieu, endlich auf die Mittel und Methoden der Erziehung und des Unterrichts sowie auf den Erzieher selbst erstrecken.

Folgende Probleme sind zunächst von besonderem Interesse: für die Kindergartenpädagogik ist eine Erforschung der psychologischen Grundlagen der Montessoripädagogik eine Zeitnotwendigkeit. Für alle Schulgattungen sind es die Begabungsfragen, die einer Klärung bedürftig erscheinen, sowie die psychologischen Grundlagen der Methodik der einzelnen Fächer und endlich die psychologischen Voraussetzungen der von den einzelnen Schulgattungen aufgestellten Bildungsziele, für die höhere Schule und die Berufsschule insbesondere sind die Probleme der Reifezeit von besonderem Gewicht für die pädagogische Fragestellung. Für die Berufsschule ist außerdem die Erforschung der Berufsauffassung und der ethischen Einstellung des Jugendlichen zu wünschen. Was die Fürsorgeerziehung angeht, so ist hier auf die psychologische Seite der Jugendverwahrlosung zu verweisen. Die Erforschung der Milieuschäden, die Fragen der sog. psychischen Hygiene sind hier zu bearbeiten. Für die Jugendpflege andererseits ist von besonderem Werte eine Erforschung des Gemeinschaftslebens, des sozialen Verhaltens der Jugendlichen, ebenso wie eine Psychologie des Sportes, der Leibesübungen und der Erholung. Für die Berufsberatung ist von besonderem Interesse das Problem der Eignungsprüfung, das oben schon gestreift wurde. Für den Arzt ist die Erforschung jener Fragen von Wichtigkeit, welche sich auf die Psychologie der Heilerziehung erstrecken. Für den Seelsorger ist eine Kenntnis der jugendlichen Auffassung von Sittlichkeit und Religion wünschenswert. Und was endlich die Rechtsprechung angeht, so würde das Institut die psychologischen Fragen zu klären haben, die sich mit der Kriminalität der Jugendlichen ergeben.

Für die hier anzuwendenden Forschungsmethoden gilt dasselbe wie für die Psychologie der Arbeit.[1]

III. Die praktische Aufgabe des Instituts.

Die erste und eigentliche Aufgabe des Instituts wird sein und bleiben müssen die Pflege der Forschung, d. h. die Bereicherung unserer Erkenntnis vom Seelenleben nach den genannten Funktionen: Arbeit und Bildung. Gleichwohl will das Institut sich damit nicht begnügen, sondern es will mit seiner wissenschaftlichen Forschung dem Leben dienen. Die Ergebnisse seiner Tätigkeit sollen in die Kreise aller an Arbeit und Bildung Interessierten getragen werden. Dazu ist freilich ein Stab von Mitarbeitern erforderlich, die neben der Forschung sich auch der Lehre im weitesten Sinne widmen können. Einen solchen Stab von Mitarbeitern zu gewinnen, bzw. heranzubilden, wird als eine der Aufgaben des Instituts betrachtet. Diese Mitarbeiter würden zu suchen sein zunächst in den Kreisen der Universitäten und Hochschulen, sodann der Schulen aller Gattungen, der Bildungs- und Erziehungsorganisationen jeder Art (Kindergarten und -hort,

[1] S. oben Seite 371.

Jugendpflege, Fürsorgeerziehung, freie Bildungspflege der Erwachsenen); in den Jugendverbänden (akademischen und nichtakademischen), im Büchereiwesen, in der volkstümlichen Kunstpflege, in der Dichtung, im Schrifttum, in der Presse, Kunst- und Theaterwesen sowie in den religiösen Gemeinschaften.

IV. Die soziale Aufgabe.

In Erziehungs- und Jugendberatungsstellen sowie in den Heilerziehungs- und Arbeiterhochschulheimen wird unmittelbar Dienst am Volke geleistet. Nicht nur in den Kreisen der Bildungspsychologen, sondern auch von Seiten der Wirtschaftspsychologie und aus der Wirtschaft selbst heraus wird von den führenden Persönlichkeiten immer wieder betont, daß das Gesamttun des Psychologen getragen sein müsse von dem Willen zur sozialen Hilfe. Es ist der Mensch, welcher im Wirtschaftsprozeß steht und ihn andererseits gestaltet. Bei Nichtberücksichtigung dieses Faktors Mensch würde auch die psychologische Forschung des Instituts bald leerlaufen lassen. Es wird daher auch das Forschungsinstitut für Bildung auf die Tatsachen hinzuweisen haben, die in der Wirtschaft ebenso wie in der sozialen Politik auf eine Überwindung des bloß Wirtschaftlichen bei der Menschenbehandlung im Betriebe und Leben sich Geltung verschaffen. Freilich wird der Psychologe sich der Grenzen seines Faches bewußt bleiben müssen. Als Psychologe kann er nicht das Amt eines „prophetischen" Philosophen im Jasperschen Sinne verwalten.[1] Wertaufstellung und Ermahnung ist nicht Sache des Psychologen. Er kann lediglich hinweisen auf das, was an lebendigen Kräften gefesselt von fehlerhaften Einstellungen zum Leben und zum Schicksal wirksam ist. Er kann als empirischer Forscher lediglich Durchschnittsauffassungen festlegen, als sinndeutender Psychologe die immanente Logik der Geisteshaltungen erfassen und sie zur Entfaltung bringen, wenn diese Logik seine innere Billigung findet.[2]

Es wird auch das Forschungsinstitut für Psychologie der Arbeit und Bildung nicht müde werden, auf die lebendigen Kräfte, die in der Psyche des menschlichen Wesens zur Höhe streben, hinzuweisen.

So ist auch in der Arbeit des Instituts die wissenschaftliche Erkenntnis die Tochter einer großen Liebe zur Psyche des Menschen, aber auch umgekehrt die Menschenliebe die Tochter einer vertieften psychologischen Einsicht.[3]

Die Lage unseres Kulturbewußtseins ist gegenwärtig so geartet, daß solche Einsichten und solche Forderungen nicht mehr bloß als Sentimentalität oder Phantastik gedeutet werden. Es sei hier statt vieler auf das Werk von Friedr.

[1] Die Beziehung zur Wirtschaft ist mithin hier gänzlich fallen gelassen. Dadurch sind die Institutsbestrebungen eine Ergänzung zu denen des „Dinta" (Deutschen Instituts für technische Arbeitsschulung). Denn das Dinta „will beiden dienen, dem Arbeiter und der Wirtschaft" (vom Verf. gesperrt). Vgl. den Auszug aus den Arbeitsrichtlinien des Dinta in den „Grundlagen einer Wirtschaftspädagogik" von Fr. Schürholz (Erfurt 1928), S. 112ff. Siehe auch den Artikel „Dinta-Arbeit" in der „Landwirtschaft" von dem Oberingenieur Karl Arnhold, dem Schöpfer und Leiter der Dinta-Arbeit.

[2] Jaspers, Karl, Psychologie der Weltanschauungen. Berlin 1925, S. 2ff.

[3] Über die tieferen Zusammenhänge und die gegenseitige Förderung von Liebe und Erkenntnis vgl. M. Schelers Abhandlungen über Liebe und Erkenntnis in „Krieg und Aufbau". Leipzig 1916, S. 393—429.

Dessauer, „Philosophie der Technik" verwiesen, in welchen in seltener Form Liebe und Erkennen verbunden werden.[1] Dessauer als Philosoph spricht aus, was Arbeits- und Bildungspsychologen wie W. Stern, E. Spranger, W. Poppelreuter, F. Giese immerfort als Einsicht und Forderung bekunden.

Der in den Akademischen Kursen für Lehrerfortbildung zusammengefaßten wissenschaftlich interessierten Lehrerschaft der Stadt Gelsenkirchen-Buer ist es zu danken, daß sie den Entschluß gefaßt hat, dieser psychologischen Einsicht in Gestalt eines eigenen Instituts Form zu geben. Dem Weitblick, dem wissenschaftlichen und sozialen Verständnis des Oberbürgermeisters der Stadt Gelsenkirchen-Buer Emil Zimmermann ist es zuzuschreiben, daß ein solches Werk nunmehr in der Wirklichkeit dasteht.

*

Über die Pflege der Psychologie an den deutschen Hochschulen.

Kundgebung der Deutschen Gesellschaft für Psychologie.

Die Gesellschaft für experimentelle Psychologie hat nach fünfundzwanzigjährigem Bestehen auf dem letzten der von ihr alle zwei Jahre veranstalteten Psychologenkongresse beschlossen, entsprechend der Tatsache, daß sich der Arbeitsbereich der Gesellschaft seit längerer Zeit auf das Gesamtgebiet der Psychologie ausgedehnt hat, den Namen „Deutsche Gesellschaft für Psychologie" zu führen. Sie wendet sich mit folgender Kundgebung an die deutschen Universitäten und Hochschulen, an die für diese zuständigen Ministerien und Parlamente, an sämtliche deutschen Fachkollegen und Vertreter benachbarter Wissenschaften, an die Fach- und Tagespresse des deutschen Sprachgebietes. Unterzeichnet ist die Kundgebung vom Vorstand der Gesellschaft: Karl Bühler (Wien), William Stern (Hamburg), Narziss Ach (Göttingen), David Katz (Rostock), Johannes Lindworsky (Prag), Walter Poppelreuter (Bonn-Aachen), Hans Volkelt (Leipzig).

Während des letzten Jahrzehnts wurde in steigendem Maße die befremdende Wahrnehmung gemacht, daß an einer Reihe von Universitäten des deutschen Sprachgebietes die Psychologie aus ihrer bisherigen Stellung verdrängt wurde: Lehrstühle, die vorher in erster Linie für die fachliche Pflege der Psychologie bestimmt waren, sind bei Gelegenheit der Neubesetzung wiederholt an Vertreter der Pädagogik oder der reinen Philosophie gefallen.

Diese Umbesetzungen beruhen nicht etwa auf Zufälligkeiten, sondern entspringen aus Tendenzen, die angeblich veraltete und unfruchtbare Fachpsychologie allmählich abzubauen. Solche Tendenzen sind aber nur erklärlich aus einer völligen Verkennung der modernen Psychologie; hat diese doch gerade in den letzten Jahren eine innere Erneuerung und eine Erweiterung erfahren, welche sie weit über die engen Grenzen ihrer Anfänge hinausgehoben haben.

Die experimentelle Psychologie hat es verstanden, die frühere Starrheit ihrer Methoden zu überwinden, und hat sich in rascher Entwicklung immer neuen

[1] Bonn 1928. Dortselbst Angabe weiterer Literatur (S. 172 ff.). In dem genannten Werk tritt die Bedeutung psychologischer Untersuchungen, wenn auch mehr im Sinne der geisteswissenschaftlichen Psychologie, zutage. Denn die wesentlichen philosophischen Ausführungen des Verfassers stützen sich auf eine Psychologie des technischen Schaffens, sind arbeitspsychologischer Art (vgl. S. 32 ff.).

Aufgaben angepaßt. Es ist ihr gelungen, Verfahrensweisen zur Untersuchung der höheren geistigen Funktionen, vorzüglich des Denkens, der Begriffs- und Kategorienbildung, der Sprache, der Willenstätigkeit, der Motivation auszugestalten; auch bis in die Gebiete des künstlerischen, sittlichen und religiösen Lebens und im Zusammenhang mit alledem selbst bis in die komplexen Probleme der Charakterologie und Temperamentenlehre beginnt die immer weiter verfeinerte experimentelle und experimentartige Methode einzudringen.

Neben dem experimentellen Verfahren haben sich Forschungsmethoden anderer Art entwickelt, deren Ausbau die psychologische Arbeit vervielfacht hat. Die Methoden der Erhebung sind in neuem Aufschwung begriffen. Die systematische Selbstbeobachtung und Fremdbeobachtung wird auch außerhalb des Experimentes in großem Ausmaße betrieben. Das Verhaltensstudium ist neuerdings hinzugetreten. Kräftig wachsende Pflege finden u. a. die Deutung der Ausdrucksphänomene (z. B. der Schrift) und der verschiedenartigsten geistigen Erzeugnisse des Einzelnen wie der Gemeinschaft, besonders auch die — vorzüglich kulturpsychologische — Auswertung völkerkundlichen und historischen Materials. Auf vielen Gebieten der Psychologie treten die genetische und die sozialpsychologische Betrachtungsweise der Probleme fördernd hinzu.

Mit Hilfe dieser methodischen Fortschritte hat die Psychologie in den letzten Jahrzehnten ihren Arbeitsbereich so erheblich erweitert wie kaum eine andere Wissenschaft. Ohne die fruchtbaren Beziehungen zu den Naturwissenschaften, vor allem zur Biologie, zurücktreten zu lassen, hat die Psychologie ihre Verbindungen mit sämtlichen Kulturwissenschaften zunehmend enger und reicher gestaltet. Ihr selbst eröffnen sich hierdurch immer neue Probleme und Perspektiven, und in gleichem Maße wachsen die Anforderungen, die an sie von den einzelnen Kulturwissenschaften gestellt werden. Auch die Wechselwirkung mit der Philosophie, zumal mit Phänomenologie, Erkenntnistheorie und Wertlehre, ist immer kräftiger geworden; so pflegt die Psychologie in verstärktem Maße die philosophische Besinnung auf die methodischen und wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen ihres eigenen Gebietes; und die Philosophie des Geistes, der Werte und der Kultur kann weniger denn je das exakte Studium des seelischen Lebens entbehren.

Endlich hat die Psychologie gerade in der Gegenwart eine früher nicht abzuschätzende Bedeutung für praktische Kulturgebiete gewonnen. Das gesamte Erziehungs-, Bildungs- und Fürsorgewesen ist heute ohne Kindes- und Jugendpsychologie überhaupt nicht mehr denkbar. Die Rechtspflege verlangt bei der Beurteilung von Delinquenten, bei der Vernehmung von Zeugen, bei der Gestaltung des Strafvollzuges die Berücksichtigung psychologischer Gesichtspunkte. Im wirtschaftlichen Leben ist man am Werke, die Auslese des Nachwuchses, die Berufsberatung, die Gestaltung der Arbeitsprozesse und Arbeitsgeräte weitgehend psychologisch zu fundieren; die industrielle Psychologie und die Psychotechnik sind heute in Hauptgebiete des deutschen Wirtschaftslebens, die Leistung fördernd und die Arbeit veredelnd, eingedrungen. Es gibt auch, abgesehen von der Psychiatrie und Psychotherapie, kaum mehr ein Gebiet der Medizin, für das psychologische Erwägungen nicht bedeutungsvoll geworden wären.

Psychologische Lehrstühle haben also heute die Aufgabe, nicht nur die wesentlich erweiterte, vertiefte und vermannigfachte psychologische Forschung zu

pflegen, sondern auch die so dringenden und fruchtbaren praktischen Anwendungen der Psychologie wissenschaftlich vorzubereiten; z. B. haben sie in steigendem Grade, unmittelbar oder mittelbar, an der psychologisch-pädagogischen Ausbildung der deutschen Lehrerschaft mitzuarbeiten, oder sie haben dem früher ganz unbekannten Beruf des praktischen Fachpsychologen die nötige Durchbildung und Schulung zu gewähren.

Die gesamte Sachlage gebietet sonach eine wesentliche Vermehrung der psychologischen Lehrstühle. Wenn — im schroffen Gegensatze zu diesen sachlichen Erfordernissen — die gegenwärtige Tendenz maßgebender Instanzen auf Einschränkung der akademischen Vertretung der Psychologie bestehen bliebe, so würde dies die Kulturaufgaben der deutschen Wissenschaft sowie des akademischen Unterrichtes in unverantwortlicher Weise verletzen. Auch würde dies die Pflege der Psychologie an den deutschen Hochschulen ins Hintertreffen bringen gegenüber anderen Kulturländern, in denen diese Wissenschaft — wesentlich fußend auf deutschen Vorbildern und Anregungen — gegenwärtig einen gewaltigen Aufschwung nimmt.

Die Deutsche Gesellschaft für Psychologie erhebt Einspruch gegen eine solche Hochschulpolitik und richtet an die zuständigen Regierungen, Fakultäten und Abteilungen die dringende Bitte, dafür Sorge zu tragen, daß eine bisher so erfolgreiche und für die Zukunft so verheißungsvolle Wissenschaft nicht der Verkümmerung preisgegeben werde.

*

Nachrichten.

1. Tagung für pädagogische Psychologie in München vom 23.—27. Juli 1929.

Das Pädagogisch-psychologische Institut München lädt zu einer Tagung ein, auf der zwei Problemkreise behandelt werden: 1. Schülercharakterologie, 2. Der psychologische Gehalt der Schulfächer.

Folgende Referate sind angemeldet:

24. Juli: 8—1 Uhr: 1. Geheimrat Univ.-Prof. Dr. Aloys Fischer-München: Die Problemlage der pädagogischen Psychologie. — 2. Geheimrat Univ.-Prof. Dr. Ludwig Pallat-Berlin: Vergleichende Untersuchungen über Begabungsdifferenzen. — 3. Dr. Albert Huth-München: Grundsätze einer exakten Persönlichkeitsforschung. — 4. Univ.-Dozent Dr. Willibald Kammel-Wien: Die Schülercharakterologie seit 1750. — 5. Studienprofessor W. Ruttmann-Schwabach: Charakterologie und Pädagogik. — 6. Direktor v. d. Mühlen-Barmen: Charakterschau für die ärztliche, pädagogische und industrielle Praxis.

25. Juli: 8—1 Uhr: 1. Univ.-Prof. Dr. Schultze-Königsberg: Ergebnisse der Forschungsarbeit des Psychologischen Instituts Königsberg. — 2. Direktor Dr. Hische-Hannover: Die geistige Struktur der Hilfsschulnachwuchsgruppe. — 3. Dr. Hildegard Hetzer-Wien: Schülerpersönlichkeit und soziales Milieu. — 4. Univ.-Prof. Dr. Otto Tumlirz-Graz: Psychologie einer Mittelschulklasse. — 5. Dr. Oskar Mann-München: Psychologie einer Volksschulklasse. — 6. Dr. phil. et med. Paul Plaut-Berlin: Aussage und Umwelt in Sittlichkeitsprozessen. — 7. Schulrat Dr. Eymer-Gardelegen: Schulgliederung nach dem Arbeitstempo: Ein Schulversuch.

26. Juli: 8—1 Uhr: 1. Univ.-Prof. Dr. Gustav Kafka-Dresden: Zur Psychologie der Pädagogik. — 2. Univ.-Prof. Dr. Lindworsky-Prag: Vom psychologischen Gehalt des Werkunterrichtes. — 3. Oberschulrat Dr. Karl Dallinger-Linz: Über den Zusammenhang des Ichbewußtseins mit dem Zeichnen. — 4. Univ.-Dozent Dr. Willibald Kammel-Wien: Ein neuer Lesetest zur Bestimmung des Intelligenzgrades. — 5. Karl Port-Mün-

chen: Der Einprägungswert der nach Sinnesgebieten verschiedenen Lernformen. — 6. Univ.-Prof. Dr. Giese-Stuttgart: Teilsymptom und Ganzheitsverhalten bei Diagnosen. — 7. Studienlehrer Dr. Hans Lohbauer-München: Die Entwicklung des psychologischen Verständnisses beim Schulkind. Folgerungen für den Unterricht. — 8. Oberlehrer L. R. Spitzenpfeil-Kulmbach: Die Bedeutung der Schriftformen für die Psychologie des Lesens und Schreibens.

27. Juli: 8—1 Uhr: 1. Univ.-Prof. Dr. Oswald Kroh-Tübingen: Thema steht noch aus. — 2. Wiss. Rat Dr. Roloff-Hamburg: Interessen des Schulkindes. — 3. Univ.-Prof. Dr. Hans Volkelt-Leipzig: Die neuen Leipziger Spielgaben und Lernspiele. — 4. Dozent Dr. Kießling-Frankfurt a. M.: Der psychologische Gehalt des geschichtlichen Bildungsgutes. — 5. Privatdozent Dr. Aloys Wenzl-München: Zur Psychologie der mathematischen Begabung. — 6. Taubstummenlehrer Artur Kern-Freiburg: Beziehungen der Sprechmotorik zum Leselernprozeß.

An zwei Nachmittagen Führungen durch die pädagogisch-psychologische Ausstellung (Dr. O. Mann-München, Dr. Meister-Hannover).

Die Tagung beginnt am Mittwoch, dem 24. Juli 1929, vormittags 8 Uhr in der Universität.

2. Vom 2.—4. Oktober d. J. veranstaltet der Bund Entschiedener Schulreformer im Bürgersaal des Berlin-Schöneberger Rathauses am Rudolf-Wilde-Platz einen öffentlichen Kongreß mit dem Thema: „Geschlechtliche Erziehung — Aufartung — Lebenshilfe." Es sprechen die bekannten Redner: Stadtarzt Dr. Max Hodann, Dr. med. Heinrich Dehmel, Frau Margarete Kaiser, Stadtarzt Dr. Georg Loewenstein, der Soziologe Dr. Paul Krische, Professor Paul Oestreich u. a. Im Anschluß daran findet am 4. Oktober in der Aula der Hohenzollern-Oberrealschule, Berlin-Schöneberg, eine öffentliche Abendkundgebung mit dem Thema: „Sexualnot und Sexualhilfe" statt, zu der als Redner zugesagt haben: Professor Dr. Wilhelm Liepmann, Dr. Fritz Künkel, Dr. Magnus Hirschfeld, Oberstudiendirektor Dr. Erich Schönebeck, Dr. Margarete Stegmann u. a. Für den 5. Oktober ist eine Reihe von Besichtigungen einschlägiger Institute und Einrichtungen vorgesehen. — Anmeldungen, Anfragen und Zahlungen an Konrektor Albert Lenz, Berlin O 17 Hohenlohestr. 9.

3. Eine größere Zahl deutscher Psychologen geht in diesen Monaten nach Amerika oder weilt schon dort. Anlaß gibt der IX. Internationale Psychologenkongreß, der im September in New Haven stattfindet. In Verbindung mit dem Kongreßbesuch halten Köhler-Berlin, Karl Bühler-Wien, Charlotte Bühler-Wien, Katz-Rostock Kurse an amerikanischen Universitäten ab. Direkten Einladungen des Kongreßkomitees werden ferner folgen: Stern-Hamburg, Kafka-Dresden, Lipmann-Berlin, Klemm und Wirth-Leipzig u. a.

* *

Schrifttum.

Pädagogik im Strafvollzug.

Durch die unermüdliche Arbeit einer kleinen Gruppe unter Führung des leider viel zu früh verstorbenen Hamburger Strafrechtlers Moritz Liepmann ist es an einigen Stellen in Deutschland gelungen, etwas Verständnis für die pädagogischen Probleme innerhalb des Strafvollzuges zu gewinnen und „Erziehung" in den Dienstvorschriften anzuordnen. Damit fällt der Erziehungswissenschaft jetzt auch die Aufgabe zu, diese Entwicklung kritisch zu verfolgen.

Bondy, Curt, Pädagogische Probleme im Jugendstrafvollzug. Mannheim, Berlin, Leipzig 1925, J. Bensheimer. Hamburger Schriften zur ges. Strafrechtswissenschaft, herausg. von M. Liepmann, Heft 8. X, 113 S. 5 RM.

Bondys Arbeit ist die erste Zusammenfassung dieser Fragen. Er wählt zum Ausgangspunkt seiner Untersuchungen den § 1 des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes, der jedem

Kinde (also auch dem kriminellen) ein Recht auf Erziehung gibt. Dann ist die „Strafe" der „Erziehung" untergeordnet und es „fällt der Gegensatz von Strafe und Erziehung fort", „die Strafe ist . . . eine Erziehungsmaßnahme" (S. 1). Damit fällt aber jede Berechtigung einer besonderen Kriminalstrafe fort und es ist nur folgerichtig, wenn der Jugendgerichtstag in Jena (nach Bondy S. 3) forderte, bei Jugendlichen die Kriminalstrafe überhaupt nicht anzuwenden.

Bondy zieht diese Folgerungen nicht, weil er — offenbar aus einem personifizierten Staatsbegriff her — „ein Recht des Staates, zu strafen, als eine Form staatlicher Erziehung" (S. 5) behauptet. Da Strafe aber höchstens ein Mittel der Erziehung ist, kann sie niemals selbst eine Form der Erziehung sein. Zudem ist Strafe als Erziehungsmittel noch nicht gleichbedeutend mit Freiheitsentziehung, während nach Bondy „der Strafcharakter der Gefängnisstrafe lediglich in der Entziehung der Freiheit liegen kann" (S. 11).

Bondy verläßt diesen Standpunkt und ermöglicht dadurch eine grundsätzliche Unterscheidung von Jugendgefängnis und Fürsorgeerziehungsanstalt, die bei einer Gleichstellung von Erziehung und „Strafe" nicht möglich wäre: „Sie unterscheiden sich grundsätzlich scharf dadurch, daß die Verurteilung zu Gefängnis eine Strafe darstellt, die Überweisung in die Fürsorgeerziehungsanstalt dagegen eine reine Erziehungsmaßnahme, die keinen Strafcharakter trägt" (S. 13). Demnach sieht Bondy in der Kriminalstrafe trotz seiner einleitenden Ausführungen keine reine Erziehungsmaßnahme. Dafür spricht auch, daß er die Forderungen nach Vergeltung und Abschreckung z. T. anerkennt und z. B. den Schutz der Gesellschaft als einen „Nebenzweck der Strafe" (S. 9) bezeichnet.

Die zitierte Feststellung von Backhausen, daß in der Fürsorgeerziehung die sogen. Unbescholtenen manchmal viel schlimmer sind als die Vorbestraften, hätte noch einmal zu der grundsätzlichen Erörterung nach der Berechtigung und dem Wert dieser kriminaljuristischen Zweiteilung für den Pädagogen führen können. Statt dessen erörtert Bondy Organisationsvorschläge, um die beiden aus den bisherigen Anschauungen und Bedürfnissen geschaffenen verschiedenen Anstalten, Jugendgefängnis und Fürsorgeerziehungsanstalt einander näherzubringen: Gleiche Altersgrenze und unbestimmte Verurteilung. Die Fürsorgeerziehungsanstalt soll dann „die oberste Progressivgruppe im System des Jugendgefängnisses" sein, wobei sich beide „hauptsächlich durch verschieden starke Abtrennung des Zöglings von der Außenwelt unterscheiden" (S. 15). Trotz dieses Vorschlages zur Zusammenfassung tritt in diesem Zusammenhang noch ein Versuch auf, Strafe und Erziehung scharf zu trennen: „Der Versuch einer reinlichen Scheidung zwischen Strafe und Erziehung läßt sich theoretisch wohl ohne weiteres machen, indem man sagt, daß es sich bei der Freiheitsentziehung der Gefängnisstrafe um ein bezwecktes Übel, bei der Überweisung in die Fürsorgeerziehungsanstalt aber nur um ein unvermeidliches Übel handelt" (S. 14).

Im Beginn des zweiten Teiles seiner Arbeit über „die Durchführung der Erziehung im Jugendgefängnis" setzt Bondy zunächst die grundsätzlichen Erörterungen fort: Die „systematische Grundlage aller Gefängnispädagogik" sieht er hier in einem „doppelten Erziehungsziel", das durch den „doppelten Charakter der Freiheitsstrafe" gegeben ist (S. 18).

Dieser Einleitung folgen lose aneinandergereihe Aufsätze über verschiedenartige Fragen des Strafvollzuges. Der Verf. sagt selbst, daß sie „nicht streng aus dieser Systematik entwickelt" sind (S. 18). In der Psychologie des Strafgefangenen stützt Bondy sich besonders auf die unfruchtbare Einteilung veralteter Psychiatrie im Anschluß an Gregor und erörtert die Bedeutung der Psychoanalyse. Ein besonderes Kapitel über Willensbildung setzt sich mit dem verbreiteten Aberglauben an die Macht reiner Gewöhnung gegen Rückfälligkeit auseinander. Dem Unterricht werden drei Aufgaben erteilt: „Elementarkenntnisse beizubringen, Überlegen und logisches Denken zu lehren und sittliche Bildung zu übermitteln" (S. 62). Eine erziehungswissenschaftliche Kritik darf nicht an der Feststellung vorbeigehen, daß in dieser „Übermittlung" wie auch in ihrer engen Beziehung zur „Ordnung der Vorstellungen" die Auffassung der Herbartianer steckt. Sie kann weiter mit der folgenden eigenartigen Auffassung des Lehrers und der Lehrkunst nicht einverstanden sein: „In einem guten Jugendgefängnis wird erstrebt werden müssen, daß auch jeder Wachtmeister versucht, unterrichtend mitzuwirken, sei es in einem Elementarfach oder im Turnen, Sport oder Singen" (S. 64). Das kann nur schreiben, wer es fertig gebracht hat, an dem ungeheuren Material der Unterrichtslehre, das die Lehrerschaft seit Jahrzehnten zusammengetragen hat, mit geschlossenen Sinnen vorüberzugehen. Sonst dürfte ihm z. B. bekannt sein, daß gerade der Unterricht in den sogen. Elementarfächern zu der schwierigsten Arbeit des Lehrers gehört, und daß man dort am allerwenigsten Wachtmeister gebrauchen kann.

Im Einzelnen finden wir in den übrigen Abschnitten sehr viele richtige und feine Bemerkungen, besonders im Abschnitt über Gemeinschaftserziehung. Das hebt aber den Fehler in der Anlage nicht auf. Strafvollzug ist keine Angelegenheit der Pädagogik, so

wie er auch kein Gebiet der Medizin ist. Für beide kann es nur innerhalb des Strafvollzuges einen bestimmten umgrenzten Raum geben. Diese Grenzen sind aber keine Grenzen der Erziehung und der Medizin, sondern Grenzen des Strafvollzuges und von ihm aus bestimmt. Der Pädagoge kann dann nur entscheiden, ob und wie in diesem ihm vorgeschriebenen Rahmen Erziehung überhaupt möglich ist. Ohne die genügenden Vorbedingungen zu schaffen, läßt sich Erziehung nicht auf dem Verwaltungswege anordnen. Neben allen Fragen der Vorbildung der Beamten und der Einrichtung der Räume usw. bleibt mit dem Strafvollzug in unserer heutigen Form die Freiheitsentziehung bestehen, und gerade diese Freiheit ist der Erziehung so notwendig, wie die frische Luft der Heilung. Damit ist gegeben, daß der Pädagoge im Strafvollzug an dieser Grundfeste unseres Strafensystems unermüdlich rütteln muß. Über diesen in den konstituierenden Ideen begründeten Konflikt schweigt Bondy leider. Der Pädagoge muß sich daher dagegen wehren, ein Gefängnis als Erziehungsanstalt zu bezeichnen, ebenso wie auch kein Mediziner es — trotz aller hygienischen Einrichtungen — als Krankenhaus ansprechen wird. Lediglich die Streichung des Jugendstrafvollzuges gibt dem Erzieher volle Entfaltungsmöglichkeit auch bei den kriminellen Jugendlichen. Es ist sicher Bondys Verdienst, in Deutschland die Frage nach einem pädagogischen Bereich innerhalb des Strafvollzuges in Fluß gebracht zu haben. Möge die Fachpädagogik nicht zu spät nachkommen und nicht nur Historisches feststellen!

Kleist, Fritz, Im Jugendgefängnis. Sind Jugendliche Verbrecher? Strafe oder Hilfe? Neue Wege im Jugendstrafvollzug. Berlin 1927, Hensel & Co. Beihefte für „Die Neue Erziehung", Heft 4, hrg. von Paul Österreich. 59 S. Brosch. 1,— RM.

Im Vorwort zu dieser Studie gibt der Breslauer Strafrechtler A. Wegner eine Bestätigung der Anschauung, daß jede Strafanstalt „eine notwendig unpädagogische Atmosphäre" hat, und daß das Erziehungsziel „fortwährend mit dem anderen Zwecke zu kämpfen (hat), dem die Freiheitsstrafe ihr Dasein verdankt: mit dem Sicherungszwecke" (S. 5).

In der Studie selbst wechseln Lebensschicksale von Gefangenen mit Darstellungen aus dem Leben des Breslauer Jugendgefängnis und allgemeinen Betrachtungen. Das Fehlen einer Übersicht und einer Gliederung beeinträchtigt die Lesbarkeit und Auswertbarkeit. Der Verfasser müht sich um „eine eigentlich pädagogisch betonte Erziehung" (S. 53). Leider sind seine Beiträge dazu nur Aphorismen, Bruchstücke. Sie können den vielen, die noch nichts von dieser Arbeit kennen, eine gute Anregung sein.

v. Koerber, Lenka, Meine Erlebnisse unter Strafgefangenen. Stuttgart 1928, Walter Haedecke. 149 S. Kart. 3,20, Leinenb. 4,50 RM.

Etwas ausführlicher und besser gegliedert schildert die Verf. das Leben in einer Strafanstalt für weibliche Gefangene in Hamburg. Dem Fachmann sagt sie trotz vieler feiner Einzelbeobachtungen kaum etwas Neues. Aber den vielen tausenden von Mitmenschen, die sich unter „Verbrecher" immer noch ein lächerliches Schreckgespenst vorstellen, ohne zu wissen, daß in Deutschland jeder 6. Mann und jede 25. Frau mindestens einmal verurteilt ist, sei dieses Buch zur Aufklärung empfohlen, ebenso wie das vorhergehende. Es bittet nicht um Wohltätigkeit, sondern kämpft um Erkenntnis. „Wir dürfen nicht gedankenlos verurteilen, wir müssen tatkräftig helfen" (S. 149).

Graf zu Dohna und von Lilienthal, Beiträge zur Kriminalpsychologie und Strafrechtsreform. Festgabe zum 60. Geburtstag von Gustav Aschaffenburg. Heidelberg 1926. Carl Winters Universitätsbuchh. Beiheft 1 der Monatsschrift für Kriminalpsychologie und Strafrechtsreform. 106 S. Geh. 6,— RM.

Der Beitrag von Moritz Liepmann über „die Problematik des „Progressiven Strafvollzugs" ist wohl der feinste und beste Beitrag, den wir z. Z. über die Frage der Pädagogik im Strafvollzug besitzen. Der Jurist Liepmann kämpft hier mit einer erfreulichen Klarheit und Schärfe gegen die „Pseudopädagogik" im Strafvollzug: „Es ist die gerade bei Verwaltungsbeamten und praktischen Juristen nicht selten vertretene Meinung, als sei Erziehung durch kluge und wohlmeinende Reden („Erläuterungen") zu erreichen. Daß das eine Naivität ist, die uns in den Augen jedes erfahrenen Pädagogen, ja sogar eines Junglehrers, der seine Ausbildungszeit benutzt hat, um jeden Respekt bringt, muß leider gesagt werden". Liepmann bekämpft die Meinung, daß man „Erziehung einem Gefangenen so nebenbei ‚beibringen' könne, wie Zusatznahrungsmittel" (S. 59). Daraus ergibt sich für den Juristen die Folgerung: „Erziehungsarbeit im Strafvollzug kann nur geleistet werden, wenn der alte Wahn der Vergeltungsstrafe bis auf den letzten Rest aus dem Strafvollzug verdrängt wird" (S. 60). Mit der reinen Einführung etwa des Strafvollzuges in Stufen braucht für die Erziehung noch gar nichts gewonnen zu sein. Die Hauptaufgabe des progressiven Strafvollzuges sieht Liepmann darin, „Hemmungen der Erziehungsarbeit im Gefängnis auszuräumen" (S. 63); dessen Vergünstigungen usw. sind nach ihm „nur ein technisches Hilfsmittel für die Durchführung der Erziehungsarbeit, niemals aber ein

Wesensbestand und Inhalt dieser Erziehungsarbeit" (S. 62). Sein scharfer Einspruch gegen die bayrische sog. erbbiologische Methode, durch Erhebungen bei Behörden und durch eine eingehende Untersuchung durch einen Arzt die Erziehungsfähigkeit oder Unverbesserlichkeit sofort nach der Einlieferung für den ganzen Strafvollzug des betr. Menschen festzustellen, dürfte endlich einmal auch unter den Erziehungswissenschaftlern Widerhall finden, nicht nur, weil darin „ein Hohn auf die Forderung der Rechtsgleichheit" (S. 67) liegt, sondern weil hier an wehrlosen Opfern aus irrigen Voraussetzungen entsprungene Behandlungen im Namen der Wissenschaft getrieben und der Name einer Erziehung dafür mißbraucht wird.

Von den übrigen Beiträgen ist für den Psychologen wichtig die Zusammenstellung von Gruhle über den Unterricht in der Kriminalpsychologie, eine Skizze von Albrecht Wetzel, „Persönlichkeit und Kriminalität", die sich mit der Typologie des Verbrechers im Anschluß an statistische Methoden befaßt und ein sehr aufschlußreicher Beitrag „zur Psychologie der Ausrede" von Hans von Hentig.

Hamburg. Dr. Helmut Wiese.

Lampel, Peter Martin, „Jungen in Not". Verlag Spaeth, Berlin 1928.

Noch nie hat ein Buch, das von der Fürsorgeerziehung handelt, sowohl in Fachkreisen wie auch in der Öffentlichkeit soviel Aufmerksamkeit erregt, soviel Meinungsäußerungen für und wider hervorgerufen, wie dieses. Der Verfasser ist ein Mensch, der ein bewegtes Leben als Soldat, Offizier, Maler und Dichter hinter sich hat; vor kurzem war er für einige Monate im Berliner Fürsorgeerziehungsheim „Struweshof" als Praktikant tätig.

Der erste kürzere Teil des Buches enthält „Beobachtungen eines Hospitanten", die zeigen, daß Lampel manches gut beobachtet und bestimmte Schwierigkeiten des Anstaltslebens anscheinend richtig erkannt hat; deutlich werden hier aber auch die starken Grenzen seiner pädagogischen Fähigkeiten.

Der zweite, viel wichtigere Teil, ist lediglich eine fast unbearbeitete Zusammenstellung von Berichten schulentlassener, männlicher Fürsorgezöglinge. Man wird zunächst diese Berichte mit starker innerer Anteilnahme lesen und sie als höchst interessante psychologische Dokumente bewerten. Sie geben ein Bild, wie von seiten der Zöglinge aus die organisatorischen und erzieherischen Maßnahmen der Fürsorgeerziehung aufgefaßt werden und wie sich die Jungen selbst zu ihren Straftaten einstellen.

Trotz der Anteilnahme und des Interesses, die diese Berichte erwecken, wird man aber bei genauerer Betrachtung ihre psychologische Bedeutung nicht überschätzen. Einer Kritik in methodischer Hinsicht kann diese Form der Darstellung nicht standhalten. Wir wissen nicht, wie die Berichte entstanden sind, ob eine mehr oder weniger starke Beeinflussung der Jungen stattgefunden hat, und vor allem, in welcher Einstellung und mit welchen Absichten die Einzelnen die Niederschrift angefertigt haben. Wir können diesen Aufsätzen also nicht etwa die Bedeutung von Tagebuchblättern zuerkennen.

Diese Berichte machen wieder deutlich, daß wir im Grunde doch erstaunlich wenig über das wirkliche Seelenleben unserer Fürsorgezöglinge wissen. Der Weg, sie selbst über sich schreiben zu lassen, ist eine Möglichkeit, sie näher kennen zu lernen, wenn auch hier besonders gilt, daß dadurch nur eine Seite eines besonderen Typus — der sich selbst schriftlich darstellen kann und will — erfaßt wird. Notwendig wird aber sein, daß solche Selbstzeugnisse der Zöglinge seitens des Bearbeiters durch eine objektive Darstellung der Lebensverhältnisse und besonders des Charakters des Einzelnen ergänzt werden. Die Gefahr ist sonst zu groß, daß — bei dem psychopathischen Charakter vieler Zöglinge — im Leser ein vollkommen falsches Bild entsteht.

Das Buch und das einige Monate später zuerst in Berlin aufgeführte Schauspiel von Lampel „Die Revolte im Erziehungshaus"[1] haben die Öffentlichkeit in erstaunlich hohem Maße aufgerüttelt und für die Frage der Fürsorgeerziehung interessiert. Zweifellos ist manches, was Lampel bringt, stark überspitzt, aber Tatsache ist, daß solche Vorgänge, wie er sie schildert, in letzter Zeit vorgekommen sind.

Daß Lampels Kritik an der Fürsorgeerziehung naturgemäß negativ und zum großen Teil übertrieben ist, stört die ruhige Aufbauarbeit auch der guten Erziehungsheime. Es ist deshalb nicht weiter verwunderlich, daß Lampels Buch und Schauspiel von Menschen, die sich um die Fürsorgeerziehung verdient gemacht haben, heftig angegriffen wurde, weil der Außenstehende — auch evtl. Zöglinge und ihre Angehörigen — leicht zu Verallgemeinerungen kommt, und das, was für einzelne schlechte Erziehungsanstalten zutrifft, auf alle derartigen Heime übertragen könnte. Trotzdem wird man sagen müssen, daß Lampel durch seine negative Kritik, mag sie auch übertrieben sein, besonders mit seinem aufrüttelnden Theaterstück und im Endeffekt Gutes wirken wird. — Daß

[1] Erscheint demnächst als Buch im Kiepenheuer-Verlag.

die mit Recht Angegriffenen einen heftigen Verteidigungskampf, der oft wenig sachlich ist, veranlaßt haben, ist nicht weiter verwunderlich.

Lampel ist nicht Fachmann, und wenn er mehr wollte, als bloß aufrütteln, träfe ihn der Vorwurf, daß er auf die tieferliegenden Probleme und Lösungsmöglichkeiten nicht eingegangen und den Schwierigkeiten, mit denen auch die besten Fürsorgeerziehungsheime zu kämpfen haben, nicht gerecht geworden ist.

Immerhin wird nicht nur der Praktiker der Fürsorgeerziehung, sondern auch der Psychologe und Pädagoge Lampels Bücher mit Erfolg lesen, wenn er sich nicht von deren Schwung mit fortreißen läßt und mit genügender Kritik und Fachkenntnis an die Lektüre herangeht.

Hamburg-Eisenach. Curt Bondy.

W. Hilger, Die Suggestion. Jena 1928. Gustav Fischer. XII und 146 Seiten. 7.— RM.

Seiner in zweiter Auflage vorliegenden Schrift: Die Hypnose und die Suggestion läßt Verfasser diese Sammlung von fünf Aufsätzen — er selbst wählt diese Bezeichnung für die Teilstücke seines Buches — folgen. Als Endergebnis seiner Betrachtungen stellt er fest, daß die Suggestion den niederen Schichten des Geisteslebens angehört, von ihnen aus aber die höheren Schichten recht erheblich beeinflußt. Die allgemein-psychologischen Ausführungen scheiden zwischen der Suggestivität als einer jeder Vorstellung zukommenden, nur graduell verschiedenen Eigenschaft und der Suggestibilität als der ihr entsprechenden Eigenschaft der Person, auf die die Vorstellung wirkt. In der Begriffsbestimmung der Suggestion schließt sich Verfasser an Theodor Lipps an und vergleicht sie mit den Definitionen anderer Psychologen und Psychopathologen. In einem besonderen Aufsatz wird der Einfluß der Suggestion auf die Freiheit des Urteils und Willens erörtert, in einem anderen die vom Kunstwerk ausgehende und damit vom Künstler ausgeübte Suggestion. Im letzten Aufsatz werden die psychotherapeutischen Maßnahmen in ihren Beziehungen zur Suggestion untersucht. Für den Pädagogen kommt vor allem der dritte Aufsatz in Betracht, der von der Suggestion in der Erziehung und im sozialen Leben handelt und über dieses Thema hinaus Bemerkungen zur sozialen Erziehung bringt.

Jena. W. Peters.

Oskar Liebeck, Das Unbekannte und die Angst. Leipzig 1928. Felix Meiner. 8°. VI und 138 Seiten. 6.— RM.

Ein scharfsinniger Versuch, mit den Mitteln der phänomenologischen Analyse und Sinndeutung Wesen und Verknüpfung des Unbekannten und der Angst zu bestimmen und eine Art Entwicklungsgeschichte der Reaktionen von Tier und Mensch auf das Unbekannte zu geben. Der Psycholog, der in der Ermittlung und Deutung neuer Erfahrungstatsachen das A und O seiner Arbeit sieht, wird freilich bei der Lektüre dieser Schrift stets von neuem vor der Frage stehen, ob ein solcher Aufwand von Scharfsinn zur oft bloß begrifflichen Klärung banaler Dinge lohnt. Wenn die Schrift die Unbekanntheit als ein Erlebnis der „Erwartungsenttäuschung" auffaßt, wird er hunderterlei alltägliche Erfahrungen aufzeigen können, in denen sie das nicht ist. Er wird weder zugeben, daß das Unbekannte immer „im Modus der Angst" erlebt wird, noch wird er vergessen, daß es Angst vor Bekanntem gibt. Auch das scharfsinnigste Spiel mit Begriffen wird ihn nicht dazu bringen, Tatsachen umzudeuten. Ob die „Charaktere" der Angst: Verwirrtsein, Hilflosigkeit und Gebanntsein ihr immer zukommen und für sie spezifisch sind, kann nur eine empirische Untersuchung entscheiden. Verfasser unterscheidet drei Entwicklungsstufen der Reaktion der Psyche auf das Unbekannte: eine vitale, die sich schon beim Tier findet, eine primitive (Reaktion der primitiven Menschen), eine rationale und ein „Zwischenreich" zwischen der primitiven und rationalen Stufe. Er stützt seine Ausführungen auf tierpsychologische Beobachtungen anderer, ohne dabei eine wirkliche Vertrautheit mit tierpsychologischen Dingen zu verraten, auf eine schmale Dosis Kinderpsychologie und auf ethnologische Forschungen. Ob diese richtig und vollständig herangezogen werden, vermag Referent nicht zu beurteilen. Fügen wir noch hinzu, daß Verfasser mit seiner Schrift in Fortführung Diltheyscher Ideen einen Beitrag „zur Aufhellung der Struktur des menschlichen Daseins überhaupt" geben will.

Jena. W. Peters.

Friedrich Noltenius, Die Gefühlswerte. Grundriß einer Psychologie der Tiefe. Leipzig 1927. Johann Ambr. Barth. Gr. 8°. VIII und 352 Seiten. 10.— RM.

Ein Buch vom Typus derjenigen, die psychologische Dinge aus weltanschaulichen Motiven behandeln und über das Psychologische zur Lösung philosophischer Probleme gelangen wollen. Der analytischen Wissenschaft fehlt, wie Verfasser sagt, der „Gegenspieler". „Der Einzelheit steht keine Einheit mehr entgegen, dem Atom kein Kosmos, der Materie keine Idee, dem Wissen kein Glauben." In dem psychologischen Ganzheitsproblem sieht

Verfasser offenbar einen Abkömmling des philosophischen Einheitsproblems. Er glaubt das erstere lösen zu können. Weil die Ganzheit nicht aus den Elementen zu begreifen ist, muß sie selbst als Element aufgefaßt werden. „Jedwedem Sinneseindruck ist ein gewisser, ungreifbarer, aber doch völlig eindeutiger Gefühlswert innewohnend. Dies ist das Element, auf dem das gesamte Seelenleben ruht."

Jena. W. Peters.

G. Vermeylen, La psychologie de l'enfant et de l'adolescent. Bruxelles 1926. Maurice Lamertin, éditeur. 297 Seiten.

Eine neue Darstellung der Kindes- und Jugendpsychologie, die unter Verzicht auf alles Anekdotische kurz und klar die großen Linien der geistigen Entwicklung ziehen und insbesondere die durch das kindliche Seelenleben verlaufenden Bahnen von der Biologie zur Soziologie aufweisen will. Es liegt hier einer der seltenen Versuche vor, die Psychologie der ganzen Kindheit und Jugend auf knappem Raum inhaltlich geschlossen zu behandeln. V. stützt sich auf die Forschungsarbeit aller Sprachgebiete, steht aber natürlich den Forschern des französischen Sprachgebietes und unter ihnen Decroly besonders nahe. Neben Ausführungen über den Begriff der Kindheit, die Geschichte der Kindespsychologie, die Entwicklung des Nervensystems und die Frage des Seelenlebens vor der Geburt bringt das Buch eine Schilderung der vier Hauptphasen der geistigen Entwicklung, die aus der Entwicklung der kindlichen Interessen bestimmt werden. Die erste Kindheit (bis zum dritten Jahr) wird durch die Aufeinanderfolge der Vorherrschaft von Wahrnehmungs-, Bewegungs- und sprachlichen Interessen gekennzeichnet. Die zweite Kindheit (3 bis 7 Jahre) ist die Periode der Vorherrschaft konkreter Interessen. Keine andere Zeit ist so wie diese der Aufnahme gewidmet. In ihrem Dienst stehen die Triebe der Neugier, der Beobachtung und der Nachahmung, die spontanen Aktivitäten (Spiel, Zeichnen) und die psychischen Aufnahmefunktionen (Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Vorstellungsverknüpfung). Die dritte Kindheit, von 7 bis zu 12 Jahren, die Periode der abstrakten Interessen, bringt die wichtigsten Schritte in der Begriffsbildung, der Entwicklung des Denkens, des Wirklichkeitsbewußtseins und der geistigen Arbeit. Die Jugend (Adoleszenz, zwischen 12 und 18 Jahren) ist die Zeit der Vorherrschaft ethischer und sozialer Interessen. Wer die Wirklichkeit der geistigen Entwicklung in diese Phasengliederung unterbringen will, merkt bald, daß sie wie alle anderen Gliederungen ihrer Art, zu eng und schematisch ist, mag sie auch vor anderen Versuchen manches voraushaben. Das Schlußkapitel des Buches handelt von Vererbung und Umwelt, Persönlichkeit und Charakter des Kindes.

Jena. W. Peters.

Ernst von Düring, Erkennung und erziehliche Behandlung psychischer Grenzzustände bei Kindern und Jugendlichen. (= Gesundheit und Erziehung. Herausgeber: Erich Stern. 3. Band.) Karlsruhe 1928. G. Braun. 92 S. 3.— RM.

Unter Grenzzuständen versteht Verfasser diejenigen geistigen Minderwertigkeiten, durch die eine erziehliche Beeinflussung ihrer Träger nicht ausgeschlossen ist. Er gibt einen Überblick über diese Grenzzustände (Schwachsinn, Psychopathie, Hysterie, Neurasthenie, Epilepsie, Chorea) und einiges, was schon über sie hinausreicht und spricht über Erziehungsmaßnahmen und Einrichtungen zur Verhütung der ihnen drohenden Antisozialität oder Asozialität. Das kleine Buch teilt mit des Verfassers größerem Buch über Heilpädagogik Vorzüge und Mängel: lebendige, aus reicher Erfahrung geschöpfte Darstellung, praktisch-soziale Einstellung und eine recht schwache Psychologie.

Jena. W. Peters.

Wolff, W. H., Jugend. (Wege zu einer neuen Käuferschaft). Stuttgart. Verlag für Wirtschaft und Verkehr. 1928. 237 S. Viele Bilder. 10.— RM.

Das Buch vertritt einen sehr interessanten Gedanken: eine Werbepsychologie, berechnet für die Jugend als Käufer und als zukünftigen Konsumenten — zugleich als Beeinflusser der Kauftendenzen Erwachsener. Ein erster Abschnitt behandelt die Jugend vom Standpunkt des Wirtschaftlers, ein zweiter ihre Bedeutung als Werbefaktor (das Kind als schenkendes Individuum, als Käufer, den Dienst am Kind des Kunden, das Kind als Bote und als Werbehelfer). Ein dritter Teil schildert die Gestaltung des Ladens (Auslage, Zugabe, Hauszeitschrift), die direkte Werbung (Adressen, Preisausschreiben) und die Psychologie der Jugend-Anzeige. Sehr viele und lehrreiche Bilder verdeutlichen den Text. Ich verweise auf die Veröffentlichung nachdrücklich, weil sie für den Pädagogen in vielfacher Weise ein Bündel neuer Anregungen bietet: sei es zum Thema „Wirtschaft und Schule", sei es zur Frage „Reklame und Jugendpsychologie". Die rein praktische Bedeutung der Darstellung kann — über ihren allgemeinen Boden hinaus — nicht bezweifelt werden.

Stuttgart. Fritz Giese.

Die niederländische Jugend.

Von S. Gargas.

Die Jugend eines jeden Landes ist eine potenzierte Widerspiegelung der Gedanken der Gesamtheit der Bevölkerung dieses Landes. Die jungen Elemente jeder Nation geben nur in vielfach stärkerem Grade das wieder, was die ältere Generation desselben Volkes denkt.

Das Gefühl der Jugend ist stärker, es äußert sich eben in einer mehr elementaren Form nach außen, als dies bei älteren Generationen der Fall zu sein pflegt.

Schon aus diesem Grunde verdient die Jugend eines jeden Landes eine gesonderte soziologische, besonders aber eine besondere sozialpsychologische Betrachtung. Denn die Seele des Volkes äußert sich verhältnismäßig um so unverkennbarer eben bei seiner Jugend.

Die Jugend eines Volkes ist aber auch seine Zukunft; nicht nur der Soziologe, der die sozialen Erscheinungen sorgfältig analysiert, sondern auch der Politiker und der Staatsmann, muß daher der Jugend eines jeden Volkes ein besonderes politisches Kalkül widmen.

Die niederländische Jugend macht in dieser Hinsicht keine Ausnahme. Und wenn einmal ein Literaturhistoriker gesagt hat:

Um den Dichter zu verstehen,
muß man in (des) Dichters Lande gehen,

so könnte man hier wiederum sinngemäß bemerken: Um die Jugend eines Landes zu verstehen, muß man in dieser Jugend Heimat gehen.

Nun ist jedes Volk vor allem das Produkt seines natürlichen, aber auch seines politischen, wirtschaftlichen und sozialen Milieus. Des natürlichen, denn schon die bloße Natur, der Luftdruck, die Feuchtigkeit der Atmosphäre haben auf den Charakter und die Gesittung eines jeden Volkes einen geradezu bestimmenden Einfluß. Ein regnerisches Klima oder eine stark wasserhaltige Atmosphäre fördert das Entstehen eines einigermaßen impulsiven, etwas melancholischen Volkscharakters. Niederländische Sozialpsychologen glauben aus diesem Grunde sogar, erhebliche Unterschiede innerhalb der Niederlande bzw. des niederländischen Volkes selbst feststellen zu müssen. Hier kommt ferner in Betracht: die Art des Bodens und die Art der Landschaft.

Nun, wie ist es damit in den Niederlanden bestellt? Wie der originelle niederländische Denker Th. M. Roest van Limburg (Ons Volksbestaan, Amsterdam 1917, S. 18) treffend in dieser Hinsicht bemerkt, ist in Holland alles flach. Holland kennt keinerlei Extreme, weder in der Temperatur noch

in den Entfernungen, noch in der Farbe oder Linie. Große Wärme oder große Kälte sind in Holland so gut wie unbekannt. Große Unterschiede in der Höhe oder der Länge bestehen hier nicht, die nebelige, wasserhaltige Luft läßt keinerlei scharfe Beleuchtung, keine schreienden Farben zu, Holland hat keinerlei Sonne zur Mittagshöhe, keine blendend blaue Luft, keine scharfen Schatten, keine prickelnde ozonische Atmosphäre.

Dementsprechend bewegt sich auch der holländische Volkscharakter durchwegs in der gemäßigten Zone. Die flachen Felder mit weiten Horizonten scheinen etwas kalmierendes, etwes nivellierendes zu enthalten. Das holländische Volk kennt keine großen Leidenschaften, weist vielleicht keine großen Tugenden auf, aber auch keine großen Untugenden. Die Romantik ist den Niederländern vollkommen fremd. Troubadurs waren in der niederländischen Literatur seit jeher unbekannt.

Die Niederländer sind außerordentlich kritisch gestimmt und vor allem ist die nationale Selbstkritik hier im Gegensatz zu vielen anderen Völkern außerordentlich stark entwickelt. Daraus folgt große Besonnenheit, Selbstbeherrschung, entsprechende Würdigung der Eigenschaften fremder Völker, ein äußerst geringes Ausmaß des wirtschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Nationalismus und starke Entwicklung aller internationalen Gedanken der Völkerversöhnung und Völkerverständigung.

Diese letztgenannten Gedankenrichtungen glaube ich auch auf die geographische oder wie man dies neuerdings auszudrücken beliebt, auf die geopolitische Lage der Niederlande zurückführen zu dürfen. Die Niederlande, an der Kreuzung der großen Völker und der großen Kulturen Europas gelegen, zwischen Deutschland, Frankreich und England, sind zu einem Mittler zwischen den Völkern wie geboren. Wenn sie trotz so mancher Schwierigkeiten den ganzen langen Weltkrieg überdauert haben, ohne an ihm aktiv teilzunehmen, so ist dies nicht nur die Folge einer gewissen grundsätzlichen Passivität des ganzen niederländischen Volkscharakters, sondern auch der Verschiedenheit und Verteiltheit der kulturellen und politischen Einflüsse seitens der umliegenden Staaten und Völker.

Jede große kriegführende Nation bemühte sich in den Niederlanden in der Zeit des Weltkrieges und, wenn auch in minderem Grade, auch nachher, das Beste ihrer Kultur im Theater, Musik, bildender Kunst zu geben, jeder irgendwie bedeutende Niederländer wurde in gleicher Weise mit französischen, englischen und deutschen Kriegsbroschüren geradezu überschüttet, und die Folge dieser einander scharf paralysierenden und neutralisierenden Propaganda war die Neutralität und die durch und durch neutrale Gesinnung des niederländischen Staates und des niederländischen Volkes.

So sind denn die Niederlande schon während des Weltkrieges ein Hort des Friedens gewesen, und sie sind es auch nach der Beendigung der Feindseligkeiten verblieben.

Die niederländische Residenz, der Haag, ist Sitz des Friedenspalastes, der

den ganzen Krieg hindurch wie ein lucus a non lucendo dastand und ob seines Kontrastes gegen die kriegswütende Nachbarschaft einen Gegenstand des allgemeinen Spottes gebildet hat. Trotzdem war er ein Symbol, und als ein solches löste er weitgehende Konsequenzen aus. Kaum verstummten die Waffen, und der Haager Friedenspalast wurde Sitz der Cour Permanente de la Justice Internationale, der Académie du Droit Internationale, der Conference Internationale du Droit International Privé, der Sitzungen des Institut Colonial International und so weiter.

Die durchwegs durch nichts gestörte Haager Atmosphäre teilt sich zum großen Teile dem ganzen Lande mit.

Auch die Niederländer haben kriegerische Vorfahren, die durch ihren Mut und Tapferkeit so manchen fremden Helden in den Schatten stellen würden. Nicht Vererbung ist es daher, die die Niederländer pazifistisch werden ließ, sondern die geopolitische Lage ihrer europäischen Heimat neben Rücksichten auf ihre überseeischen Besitzungen.

Doch spielt die Rücksicht auf die überseeischen Besitzungen im Lebenskalkül der meisten Niederländer nicht jene Rolle, wie man dies vielfach im Auslande vermutet. Die niederländische Auswanderung nach den Kolonien hat keinen Massencharakter, die Niederländer liefern dorthin vor allem Beamte und Soldaten, was nur einen geringfügigen Bestandteil der niederländischen Bevölkerung in Anspruch nimmt. Die Zahl der niederländischen Handels- und Industrieangestellten, die nach Indien gehen, ist ebenfalls nicht groß, niederländische Ansiedler (Bauern) in Ost- oder Westindien gibt es so gut wie gar keine. Physische Arbeit weißer Ansiedler wird so gut wie nicht benötigt, denn der Eingeborene liefert genug fleißige und billige Hände, und geistige oder leitende Arbeitskräfte werden nur in sehr geringer Anzahl gebraucht. Unternehmenden Naturen ohne Kapital sind dort enge Schranken gezogen. Es ist möglich, daß die Unternehmungslust der niederländischen jungen Leute in Indien noch erweiterungsfähig wäre, und dieser Ansicht scheint auch Sir Henry Deterding, der bekannte Generaldirektor der Koninklijke Maatschappij tot Exploitatie van Petroleumbronnen in Nederlandsch Indië (Royal Dutch) zu sein, als er im Jahre 1925 die Jan Pierszoon Coen-Stiftung ins Leben rief, mit dem ausdrücklichen Zwecke, größeres Interesse für Indien bei seinen jüngeren Landsleuten zu wecken.

Zurzeit gehen nach Indien nicht die tatkräftigsten jungen Leute, sondern vor allem jene, welche eine baldige gute Stellung herbeisehnen, in den Niederlanden selbst ist der Arbeitsmarkt recht enge geworden und eine Stellung zu erhalten, wird hier immer schwerer.

Das Ideal eines durchschnittlichen gebildeten jungen Niederländers ist eine Stellung in einer großen Bank. Geld regiert heutzutage die Welt, und die Banken sind die prominentesten Träger dieser modernen Weltmacht. So will denn der junge Niederländer möglichst schnell eine möglichst gute Bankstellung erhalten.

Das Mittel dazu ist das Studium an der Handelshochschule in Rotterdam oder an der handelswissenschaftlichen Fakultät der Universität Amsterdam. Wenn der junge Mensch einen größeren Ehrgeiz hat und höher hinaus will, so muß er sich vor allem den Titel eines Meester in de Rechten (Magister juris) besorgen, der den normalen Abschluß des juristischen Studiums an einer niederländischen Universität (Leiden, Utrecht, Groningen, Amsterdam) bildet. Da er jedoch auch den Sport viel betreibt und auch das Leben genießen will, so hat er für das mühselige akademische Studium nicht viel Zeit, und zahlreiche juristische Hörsäle sind vielfach ganz leer; denn den Lehrstoff, den der junge Jurist zum juristischen Examen nötig hat, erhält er in kondensierter Form vom „Einpauker", dem sogenannten Repetitor. Der Repetitor kennt nicht nur alle Vorträge der Professoren sehr genau, sondern durch regelmäßigen Besuch der öffentlichen Prüfungen ist er auch gut informiert über die bei den Examina gestellten Anforderungen, und er kennt die Examensfragen der Herren Professoren. Seine Hauptaufgabe beruht denn auch auf dem Einpauken der „richtigen", d. h. auf Grund der Vorträge ausgearbeiteten Examensantworten. Mit diesem nicht sonderlich schweren Schatz beladen, eilt dann der junge Jurist vor die Prüfungskommission, und nach Erlangung des Magistertitels steht ihm die Welt offen. Er kann Advokat werden, Abgeordneter, Minister. Freilich das letztere geschieht recht selten, ja sogar Advokat zu werden, natürlich mit Praxis, das ist in der Regel nicht leicht. Man muß sich mit einem älteren Kollegen assoziieren, das gelingt aber zumeist nur nach Einzahlung einer sogenannten Einbringsumme, eines recht hohen, in Tausende holländischer Gulden gehenden Betrages, der teils Lehrgeld, teils Entschädigung für den etwaigen Verlust der erworbenen Kunden des älteren Kollegen im Falle der Scheidung bedeutet.

Natürlich spielen die Repetitoren nicht dieselbe Rolle auf allen Fakultäten, aber wie ich aus zuverlässiger Quelle höre, ist das Repetitorensystem nicht nur an den juristischen Fakultäten, sondern sogar auch an der technischen Hochschule in Delft recht ausgebreitet, wenn auch dort die Studentenorganisationen, mit Rücksicht auf die Notwendigkeit des Experimentalstudiums, selbst gegen dieses System Stellung genommen haben.

Das akademische Studium ist recht teuer, ist daher nicht jedermann zugänglich. Fürs Bureau, für die Bank genügt übrigens zumeist die Absolvierung der höheren Bürgerschule (H. B. S.), die natürlich viel früher erfolgen kann, und die Gründung eines eigenen Hausstandes in einem viel früheren Alter ermöglicht. Dieser letztere Gedanke ist vielfach ganz jungen Menschen vertraut und wird auch in hohem Grade gefördert durch das beinahe in den niederländischen Schulen aller Rangstufen bestehende System der Koedukation der beiden Geschlechter, vor allem aber durch sehr frühzeitige und oft sehr lang dauernde Verlobungen. Ein junger Mann, der noch in der H. B. S. lernt, oder eine ganz kleine Handelsstellung inne hat, verlobt sich mit einem jungen Mädchen, das weder Stellung noch Vermögen besitzt, nicht

um sofort zu heiraten, sondern vor allem um gemeinsame Ausflüge zu machen, Theater und Konzerte zu besuchen usw. und es zumeist nach einer sehr langen, manchmal 10—15jährigen Verlobungszeit zu ehelichen. Trotzdem, oder weil die jungen Leute vor der Ehe ganz gründlich einander kennengelernt haben, kommt die Ehe meistens zustande, wenn auch der Gedanke der außerehelichen Lebensgemeinschaft unter der jüngeren Generation große Fortschritte macht. Er würde zweifellos noch schnellere Fortschritte machen, wenn nicht der Widerstand, den die ältere Generation, vor allem die Eltern solchen Lebensgemeinschaften entgegensetzen, daran hinderte.

Dieser Kampf der Generationen, der Kampf zwischen der angestammten Autorität und dem Streben der Jugend nach Freiheit wurde in einem bekannten, auch zu einem Drama umgearbeiteten und von der niederländischen Jugend geradezu verschlungenen Roman „De Opstandigen" (Die Aufständischen) von Jo Ammers-Kuller sehr treffend geschildert. Die Entwicklung geht in der Richtung einer immer größeren Freiheit der jungen Generation, d. h. vor allem des jungen Mädchens, bis auch in ihm das ewig Weibliche um seine Rechte ruft und in einer dauernden Verbindung mit dem Manne persönliches und soziales Glück sucht und findet.

Die Lektüre der niederländischen Jugend ist außerordentlich vielfältig und verschiedenartig je nach der Bildungsstufe der Jugend und dem sozialen Milieu, in dem sie sich bewegt. Die jungen Burschen werden vor allem angezogen vom Abenteuerlichen, vom Heldenhaften, also von Detektivgeschichten und vom Kriegsepos. Von diesem Gesichtspunkte aus haben großen Zuspruch Nick Carter, Captain Marriatt, ferner Werke von Jules Verne, Sienkiewicz. Junge Leute mit höherer Bildung und reiferen Alters lesen vielfach Werke von Couperus, Frederik van Eeden, Stijn Streuvels, Multatuli, Herman Heyermans (Maandblad voor bibliotheekwezen 1915). Bei Mädchen zieht mehr das Sentimentale, und niederländische Übersetzungen der unerschöpflichen Courths Mahler finden nicht nur viele Leser, sondern auch viele Käufer. Daneben aber auch kommen viel in Betracht Louise Alcott und Selma Lagerlöf, vor allem aber (bei beiden Geschlechtern) Dostojewski und Tolstoj.

Der Trieb nach allgemeiner Bildung ist sehr groß und die in jeder größeren Gemeinde bestehenden öffentlichen Lesesäle und Bibliotheken kommen diesem Triebe in hohem Maße entgegen. Es ist nur in hohem Grade zu bedauern, daß diese Lesesäle mit geringen Ausnahmen keine Lesestatistik führen und wir so einer exakten Unterlage für die Erkenntnis der jugendlichen Seele entbehren müssen.

Dort wo eine solche Statistik durchgeführt wurde (so im Jahre 1915 in Bezug auf die Lektüre der mobilisierten Soldaten im Haag) wurde festgestellt, daß (neben Romanen) auch technische Bücher viele jugendliche Leser fanden, Bücher über bürgerliche Architektur, Hand- und Lehrbücher über Gärtnerei, über Baumaterialien, über Wasserbauten, über Mechanik, be-

sonders über Dampfmaschinen, über Elektrotechnik und ähnliches. Ich glaube, aus dieser während des Weltkrieges mitgeteilten Lesestatistik den Schluß ziehen zu dürfen, daß auf diese Weise vielleicht die Sehnsucht nach konstruktiver Friedensarbeit Äußerung fand. Rein geistigem Interesse dagegen dürften Nachfragen nach Büchern über Flugmaschinen, über Schmetterlinge, über Sternkunde, über Spiritismus, über Psychiatrie, über Physiologie und ähnliches entsprungen sein.

Die öffentlichen Lesesäle sind jungen Leuten vom 16. Lebensjahre an zugänglich. Für jüngere bestehen besondere Kinderlesestuben, und es ist ein reizender Anblick, kleine Kinder im Alter von etwa 10—12 Jahren hinter großen Lesetischen sitzen zu sehen.

Aber mehr als das Buch zieht das Bioskop, das dem Theater eine vielfach gefährliche Konkurrenz geworden zu sein scheint, wenn auch gute und billige sogenannte populäre Vorstellungen auch auf dem Gebiete des ernsten Dramas, besonders wenn dies letztere moderne Lebensprobleme behandelt, sich eines großen Zuspruches erfreuen. Freilich ist auf dem Gebiete der Bühnenkunst der Personenkult sehr ausgebildet und allgemein bei Jung und Alt geliebt ist die Haager Schauspielerin, die jugendliche Naive Annie van Es van der Lugt Melsert, die manchem, auch recht schwachen Stücke Kassa gemacht hat.

Eine größere und vor allem eine viel allgemeinere Rolle spielt im Leben der niederländischen Jugend der Sport. Vor allem der Radfahrersport. Abgesehen von der dänischen Hauptstadt Kopenhagen, habe ich keine Stadt der Welt gesehen, wo die Zahl der Radfahrer so gewaltig wäre, wie in den Niederlanden. Besonders im Haag hat dieser Sport ganz gewaltige Dimensionen angenommen. An Verkehrsmittelpunkten der Stadt gibt es ganze Straßenkarawanen von Radfahrern, so daß man vielfach einige Minuten warten muß, bis man die Straße zu Fuß durchqueren kann. Das Rad wird von allen Klassen der Bevölkerung gefahren, von Reich und Arm, von Jung und Alt. Der Oberstkommandierende der niederländischen Armee während des Weltkrieges fuhr tagtäglich nach dem Bureau der Obersten Heeresleitung auf dem Rade. Auch Nonnen sieht man auf dem Rade, wenn auch natürlich in langen Röcken.[1]

[1] Das Radfahren ist in den Niederlanden im stetigen und schnellen Steigen begriffen. Die Produktionsstatistik der Fahrräder weist in den Jahren 1922—1925 folgende Ziffern auf:

1922	108 700 Stück
1923	112 700 „
1924	134 700 „
1925	208 500 „

(Maandschrift van het Centraal Bureau voor de Statistiek, 1927, S. 68). Wenn auch diese Ziffern über den Verbrauch der Fahrräder in den Niederlanden formell nichts besagen, so ist es doch Tatsache, daß die niederländische Fahrradindustrie vor allem für den niederländischen Bedarf arbeitet. Wie groß übrigens der niederländische Bedarf an Fahrrädern tatsächlich ist, beweist die Tatsache, daß im Jahre 1925 22 596 ausländische Fahrräder eingeführt wurden.

Sonst werden die Damenröcke immer kürzer und der Bubikopf verdrängt jede andere Haartracht. Schminke findet bei der weiblichen Jugend in den Niederlanden nur ganz langsam Eingang und nur in einem verhältnismäßig geringfügigen Maße.

Getanzt wird viel, vor allem natürlich der Charleston, und ganz kleine Mädchen von 5 oder 6 Jahren imitieren die älteren Schwestern, indem sie Charlestonschritte auf der Straße üben. Die Tanzdielen sind in den Städten recht zahlreich, wenn auch bei weitem nicht so zahlreich wie in den großen Metropolen der Welt. Eine junge niederländische Dame, die auch nur etwas auf sich hält, wird aber niemals in einer Tanzdiele tanzen und tanzt zumeist nur in geschlossenem Kreise (in besloten kring). Über den modernen Tanz wird in pädagogischen und kirchlichen Kreisen der Niederlande viel geklagt, ohne daß man dagegen etwas Praktisches zu tun vermöchte. Als die königliche Prinzessin Juliane 18 Jahre alt geworden war, da wurden ihr zu Ehren wunderschöne niederländische Volkstänze auf dem Platz vor dem königlichen Schlosse aufgeführt, die eine begeisterte Aufnahme fanden. Man sprach damals von der Ausbreitung dieser Tänze, ohne daß diesen Worten auch Taten gefolgt wären.

Frauen studieren recht zahlreich an niederländischen Universitäten und besonders die naturwissenschaftlichen Fakultäten erfreuen sich eines starken Zuspruches der weiblichen Studierenden. Im Schuljahr 1925/26 gab es an den naturwissenschaftlichen Fakultäten 405 Studentinnen (28% der Gesamtzahl der Studenten dieser Fakultät), an der literarischen Fakultät 400 (49,9%), an den medizinischen 286 (4,29%), an den juristischen 150 (18%), an den theologischen nur 21 (7,5%). (De Universiteit van Amsterdam 1877—1927, statistisch beschoud in vergelijking met de andere Nederlandsche Universiteiten, door Mr. P. van Idenburg, 1927). Die niederländische Studentin studiert im allgemeinen gründlich, ihr emsiges Studium tut ihren weiblichen Reizen keinen Abbruch, im Gegenteil, das Studium der Natur lehrt sie die natürliche Schönheit meist höher schätzen als Puder und Schminke.

Ein wahres Volksvergnügen, an dem selbstredend vor allem die Jugend teilnimmt, ist das Schlittschuhlaufen. Schnee und Eis sind in den Niederlanden in den letzten Jahrzehnten eine recht seltene Erscheinung geworden, und sind heutzutage meistens äußerst kurzlebig. Ist aber das Eis einmal da, so wird alles im Stiche gelassen und alles, hoch und niedrig, reich und arm, jung und alt eilt auf die Eisbahn. Die Schulen haben dann die sogenannten Eisferien, die Bureaus beschränkte Arbeitszeit. Ihre Majestät die Königin geht mit gutem Beispiele voran und läuft mit der königlichen Prinzessin öffentlich auf Schlittschuhen im Haager Eisverein.

Daß Ihre Majestät Schlittschuh läuft, wird auch allgemein gutgeheißen, nur darf das nicht an einem Sonntag geschehen. Wenigstens als die Königin während eines Aufenthaltes in der niederländischen Provinz Friesland einmal am Sonntag Schlittschuh gelaufen war, da schrieb die, auf streng calvini-

stischem Boden stehende sogenannte antirevolutionäre Presse Frieslands, die Königin sei wohl schlecht beraten gewesen.

Die Politik ist nicht die stärkste Seite der niederländischen Jugend. Sie ist im Gegensatz zur Jugend vieler anderer Nationen im Wesen unpolitisch, was keineswegs bedeutet, daß politische Organisationen bei niederländischen Studenten unbekannt wären. Besonders römisch-katholische, sozialdemokratische und evangelisch-christliche Organisationen sind bei Studenten recht verbreitet. Eigentliche studentische Zweigstellen politischer Parteien der Niederlande sind aber diese Organisationen keineswegs. Vielmehr sind es im Wesen Weltanschauungsorganisationen. Die Niederländer werden vielfach eine theologische Nation genannt. Tatsache ist es auch, daß jede theologische Streitfrage in den Niederlanden ein lebhaftes Echo hervorruft. Die Frage der Bestellung eines niederländischen Gesandten beim päpstlichen Stuhle hielt die Niederländer noch in den letzten Jahren in Atem. Die Mehrheit des Volkes ist protestantisch, die Minderheit katholisch. Als Minderheit suchen sich die Katholiken in allen Richtungen zu organisieren und es gibt hier nicht nur katholische Weltanschauungsorganisationen, sondern auch katholische Radfahrer-, Tennis-, Fußball- und Tanzklubs, und neuerdings entbrannte sogar eine Debatte, ob es katholische Tänze geben könne. Die Protestanten als Gesamtheit sind minder mächtig, weil sie nicht nur in zahlreiche politische Parteien gespalten sind (wobei übrigens zu bemerken ist, daß der politische Differenzierungsprozeß auch die Katholiken auf die Dauer nicht verschonen dürfte), sondern haben noch eine Unzahl von Sekten, in denen jedoch die Intensität des seelischen Lebens im Allgemeinen im umgekehrten Verhältnisse zur Zahl der Mitglieder der Sekte steht. Ihre Ausbreitung geht meistens mit ihrer geistigen Verflachung Hand in Hand. Religiöse Bestrebungen vereinigen sich manchmal auch mit sozialistischen Tendenzen, und so entstehen hier zahlreiche Abarten des religiösen Sozialismus, der bei einem so religiös veranlagten Volke, wie es die Niederländer sind, recht zahlreiche und verschiedenartige Blüten treibt.

Auf religiös-sozialistischer Grundlage gedeiht denn auch in den Niederlanden die sogenannte Dienstweigerungspropaganda, die manchmal auch in anarchistisches Wasser einmündet, wenn sie auch zahlenmäßig keine erheblichen Dimensionen umfaßt. Trotzdem oder vielleicht weil die niederländische Regierung mit überzeugungstreuen Dienstweigerern recht milde verfährt, indem sie sie zum Dienst an der Gesamtheit wohl zwingt, den Dienst mit der Waffe jedoch erläßt. Die Sozialdemokraten nehmen der Losung der Dienstweigerung gegenüber keine einheitliche Stellung ein und sind geteilt.

Von Nationalismus ist in den Niederlanden keine Rede. Wohl suchen manchmal ökonomische Nationalisten (Protektionisten) allgemein nationalistische Losungen zu verbreiten, aber ohne sichtlichen Erfolg. Das darf jedoch keineswegs so gedeutet werden, als ob der Niederländer sein Vaterland nicht lieben würde, aber die niederländische Vaterlandsliebe ist rein positiv gerichtet, ohne Haß und Voreingenommenheit. Faschistische Losungen finden wohl in den

Kreisen des depossedierten oder deklassierten Bürgertums ein williges Ohr und haben sogar ein besonderes Organ „De Actualist" ins Leben gerufen, ohne daß man von einer systematischen politischen Tätigkeit der Faschisten in den Niederlanden viel bemerken könnte.

Dagegen ist der Pazifismus ein Gemeingut des gesamten niederländischen Volkes, und ich kenne keine einzige politische Gruppe, die in den Niederlanden insbesondere auch unter den Studenten, gegen derartige Losungen Stellung genommen hätte.

Von parteipolitischen Kämpfen hält sich die niederländische Jugend in jeder Weise fern. Wohl suchen auch, besonders die linksradikalen Organisationen Einfluß auf die Jugend zu gewinnen und können auch in dieser Hinsicht Erfolge verzeichnen. Die Studentenorganisationen halten sich jedoch auch in diesem Falle von der praktischen Politik zumeist fern.

Die niederländische Jugend sucht ihren Geist und ihren Körper zu stärken, um für die späteren Kämpfe des Lebens um so besser gerüstet zu sein.

Eine niederländische Zeitschrift „Wil en Weg" (Wille und Weg) hat unlängst (1927 September bis November) unter Leitung des bekannten niederländischen Pädagogen R. Casimir eine Enquete veranstaltet über die Frage: Hat die niederländische Jugend irgendwelche Ideale? Die Zahl der Antworten, die bei der Redaktion daraufhin einliefen, war außerordentlich gering. Einer der Leser meinte, die Jugend wolle jeglichen Ballast über Bord werfen, in Kleidung und Haar, im Aufgeben jeglicher Konvenienz und übermäßiger Gelehrsamkeit. Eine zweite Antwort lautet dahin, die große Masse der niederländischen Jugend sei geradezu ideallos. Und nur eine einzige Antwort glaubte in der niederländischen Jugend tatsächliche positive Lebensideale erblicken zu können, u. zw. in dreifacher Richtung: auf politischem Gebiete: Entwaffnung, Propaganda für die Ver. Staaten von Europa, auf sozialen Gebiete: in Organisationen und Zusammenarbeit, auf religiösem Gebiete: durch Zusammenarbeiten von Religionen und Wissenschaft ohne Dogmen und ohne ewige Glaubensartikel.

Mag in diesen Antworten viel Verallgemeinerung liegen, es steckt auch viel Wahres in allen diesen Antworten. Die große Masse der Jugend wie der älteren Generation lebt tatsächlich nur für den Tag hin, ohne Ideale. Aber so bald eine größere Anzahl junger Leute zusammenkommt, da ensteht sofort ein sozialpsychisches Fluidum, das Lebensideale zu einem imperativen Gebote macht. Daß man den Ballast in jeglichem Sinne über Bord werfen will, mag für mehr entzündbare jugendliche Gemüter richtig sein, die große Masse auch der jungen Leute in den Niederlanden hält sich doch an Sitte und Konvention, wenn auch die Pfadfinderbewegung zum Teile auf eine andere Richtung hinzuweisen scheint.

Der Gedanke der Vereinigten Staaten von Europa entspricht tatsächlich der allgemeinen pazifistischen Strömung, die in den Niederlanden geradezu überwältigend ist. Ob diese pazifistische Strömung jedoch tatsächlich die Vereinigten Staaten von Europa höher stellt als eine Verbrüderung der Menschheit, möchte

ich bezweifeln. Die Jugendpropaganda bewegt sich auf der Bahn des möglichst geringen Widerstandes. Da nun die paneuropäische Propaganda zurzeit besonders laut ist, so läuft diese pazifistische Strömung in das paneuropäische Fahrwasser ein. Soziale Zusammenarbeit ist nur eine Form sozialer Reformgedanken und sozialer Solidarismus ist zweifellos in den Niederlanden sehr stark, aber auch unter der Jugend nicht allmächtig. Daneben erfaßt auch die Idee des sozialen Klassenkampfes vielfach gerade auch jugendliche Gemüter. Daß die niederländische Jugend antidogmatisch ist, mag man gern glauben. Wo möchten junge Leute als Dogmatiker auftreten? Sie möchten so nicht heißen, auch dort, wo sie es tatsächlich sind.

Die niederländische Jugend ist fern von Extremen, sie lebt jedoch ein viel gesünderes Leben als die ältere Generation, dürfte daher in Zukunft werktätiger sein und für die Stürme des Lebens besser gefeit als die älteren und wohl auch, dank der allgemeinen Bedachtsamkeit des niederländischen Volkes, besser als die Jugend vieler anderer Völker. Sie wird die Welt nicht umstürzen, aber sie wird sie auf mehr rationellen Bahnen aufbauen helfen.

* *

Über formale Eigenschaften des Denkens und der Sprache in der Reifezeit.

Von Karl Graucob.

Nicht nur die Gegenstandsbereiche und der Gehalt, sondern auch der formale Charakter des Denkens im Jugendalter steht in enger Beziehung zur Gesamtstruktur der Persönlichkeit. Wie das Gefühlsleben nie völlig klar im Lichte des Bewußtseins liegt, wie bald diese, bald jene Stimmung auftaucht und verschwindet, ohne daß ihre im Unbewußten sich ausbreitenden Wurzeln wahrgenommen werden, wie die wechselnden Willensrichtungen dem Subjekt selber zuweilen rätselhaft erscheinen: so kommt auch das in seinem gesamten Ablauf, in allen seinen Teilen bewußte, sprachlich geformte Denken beim Jugendlichen seltener vor als beim Erwachsenen, am seltensten beim Jugendlichen weiblichen Geschlechts. Verhältnismäßig häufig sind jene Formen des Denkens, bei denen nur die Ergebnisse klar begrifflich formuliert werden, während die zu ihnen hinführenden Beziehungsvorgänge entweder vorbewußt bleiben oder nur mit wenigen Spitzen ins Bewußtsein hineinragen. Im ersten Falle kommt es zu sogenannten „Eingebungen", plötzlichen Ideen, unmittelbar scheinenden Erkenntnissen, die oft den Jugendlichen selbst überraschen und daher von ihm in ihrer Tragweite, Bedeutung und Wirkung auf andere überschätzt werden. Im anderen Falle gleicht der gedankliche Ablauf einer Gebirgskette, von der nur die höchsten Gipfel im Rot des Morgenlichtes erglänzen, während alles übrige im Dunkel liegt. Das Denken trägt den Charakter des Sprunghaften, den Schein der Zusammenhangslosigkeit und des Mangels an Begründung. Beide Formen gestatten dem Emotionalen einen beträchtlich größeren Einfluß auf Denkverlauf und -ergebnis als die völlig bewußte Denkarbeit; denn bei dieser macht sich der Gefühlsanteil leichter bemerkbar und pflegt daher — wenigstens teilweise — zurückgedrängt

zu werden. Die Beobachtung, daß der Jugendliche sich bei Diskussionen und Darlegungen gern des deduktiven Beweises bedient, steht mit unseren Feststellungen nicht im Widerspruch; denn die logische Verankerung seiner Erkenntnisse nimmt er fast stets hinterher vor. Zeigen doch selbst im Denken des Erwachsenen die begründenden Schlüsse lange nicht immer den Weg an, auf dem die Erkenntnis gewonnen wurde. — Hinsichtlich seines Eingebungscharakters gleicht das jugendliche Denken dem kindlichen. Aber ein bedeutsamer Unterschied darf dabei nicht übersehen werden: Der kindliche „Einfall" ist ein Erzeugnis beziehenden Anschauens, er wird durch konkrete Gegenstände bestimmt; die jugendliche „Idee" ist ein Erzeugnis generalisierender Abstraktion und wird durch die Zustände des Subjekts wesentlich mitbestimmt. Im Zusammenhang hiermit steht eine andere Eigenschaft, die dem Denken des Jugendalters in formaler Beziehung oft eigen ist: das rasche Abbrechen, die „Kurzatmigkeit", die dem schnellen Wechsel der Stimmungen und Strebungen, dem Fluktuieren der Aufmerksamkeit und dem Mangel an wirklich schöpferischen Kräften entspricht. Lange, lückenlos sich entwickelnde, logisch sich aufbauende Gedankenketten und -systeme hervorzubringen, fällt dem Reifenden schwer oder ist ihm unmöglich. Es liegt ihm nicht, Abhandlungen zu schreiben. Unter Vernachlässigung der Voraussetzungen, der Prämissen wird ein Gedanke, einer Stimmung oder einem Eindruck entsprungen, herausgeschleudert, einige andere schließen sich an; dann taucht die kurze Reihe plötzlich, wie sie gekommen, wieder ins Dunkel hinab, und ein neues Gebilde schimmert auf.[1] Leicht ist der Jugendliche geneigt, in systematischem Denken geringschätzend ein Produkt gelehrten Nur-Fleißes und ein Symptom mangelnden Talents, fehlender Schwungkraft des Geistes zu sehen. Die ihm gemäßeste Art des Denkens ist also die aphoristische bzw. fragmentarische. Ihr kommt das Tagebuch, dessen Führung im Pubertätsalter bekanntlich recht verbreitet ist, in hohem Maße entgegen. Es verlangt keine weitgesponnenen Gedankenreihen, sondern fordert im Gegenteil zur Kürze heraus; es bedarf keines logischen Aufbaues, keiner organischen Entwicklung seines Inhalts, sondern schweift impressionistisch von Eindruck zu Eindruck, von Einfall zu Einfall; es ermahnt nicht zu sorgfältigem Feilen und Modeln des Ausdrucks, zum Hin- und Herwenden, Prüfen und Wägen des Gedankens, sondern erlaubt ein unmittelbares Hervorsprudeln, ein impulsives Sichentladen, ein sorgloses Experimentieren. — Der formale Charakter des jugendlichen Denkens steht in sinnvollem Einklang mit seiner Aufgabe. Es dient eben in erster Linie nicht der Durchforschung von Sachverhalten, vor allem nicht überpersönlichen Zwecken, sondern der Persönlichkeit des Denkenden, ihrer Entwicklung und Selbstformung, ihrer Befreiung von Hemmungen und Minderwertigkeitskomplexen. Es will im Grunde nicht, wie etwa das Denken des Wissenschaftlers, einen Gegenstandsbereich zu strukturierter Einheit gestalten, sondern erfüllt seinen Sinn, indem es als Experiment oder als Entladung auf das denkende Subjekt gestaltend zurückwirkt.

Denken und Sprache stehen in engstem Zusammenhang. Nur ein Gedachtes vermag in der Sprache unmittelbaren Ausdruck zu finden, ein Gefühl nie-

[1] Natürlich ist hier im wesentlichen vom spontanen Denken des Reifenden die Rede; sein durch den Schulunterricht gefordertes Denken verläuft oft systematischer, bewußter. Er vermag sich im normalen Falle der Denkform des Erwachsenen schon weitgehend anzupassen.

mals; es schiebt sich immer ein begrifflicher Akt dazwischen. Zwar gibt es zweifellos ein vorsprachliches Denken; B. Erdmann gliedert es in das hypologische des Kindes und des Primitiven und das metalogische, das sich besonders ausgeprägt bei genial Begabten findet: „Je kräftiger die Reproduktion auf irgendwelchen Gebieten des Vorstellens wirkt, je schärfer die abstrahierende Aufmerksamkeit einsetzt, je mehr ihre reproduzierende Kraft von einer Fülle leicht erregbarer Assoziationen fruchtbar gemacht wird, desto weniger ist das Denken an die Symbolik gebunden, welche die Gegenstände dieser Aufmerksamkeit durch das Wort zusammenfaßt und stützt.“ [1] Erdmann glaubt die metalogische Denkform z. B. zu erkennen in der „Wiedererinnerung“ Platons, in Spinozas Erkenntnis „sub specie aeterni“, in dem „inneren Sinnenwerkzeug“ Fichtes und der „intellektuellen Anschauung“ Schellings, sowie „in der gesamten Entwicklung des religiösen Mystizismus“. Auch das Denken des Jugendlichen vollzieht sich z. T. noch in vorsprachlicher Form. Freilich wird dieses vorsprachliche Denken nicht, wie beim Kinde, in erster Linie durch die Gerichtetheit auf anschaulich gegebene Einzelobjekte und die mehr oder minder ausgeprägte Fähigkeit zum Erzeugen eidetischer Anschauungen ermöglicht, sondern durch das lebhaft erregte Gefühl, das den unterbewußten Teil der Seele aktiv werden läßt und das die Kraft des Reproduzierens gewissermaßen in Alarmbereitschaft hält und anspornt, überallhin Brücken zu schlagen. Es handelt sich hier also um eine Abart des metalogischen Denkens, die dem Meditieren der Mystiker und Metaphysiker in formaler Hinsicht nahekommt. Übrigens ist auch das metalogische Denken häufig nicht ganz frei von Wortvorstellungen; diese sind dann zufällig assoziativ miterregt, der Denkfortschritt haftet nicht an ihnen. — Im ganzen aber ist doch die Verknüpfung von Sprache und Denken im Jugendalter beträchtlich enger als beim Kinde, was in der zunehmenden Beherrschung der Sprache, in dem reicheren Begriffswortschatz, vor allem jedoch in der Ausbildung des abstrakten Denkens und der sie begleitenden Abnahme der eidetischen Veranlagung begründet sein wird.[2] In keinem Stadium des menschlichen Lebens — vielleicht mit Ausnahme der frühen Kindheit — läßt sich so deutlich wie in der Reifezeit beobachten, daß mit der Entwicklung der Sprache zugleich die des Denkens gefördert wird, daß es durch die sprachliche Formulierung dem Denken möglich wird, immer neue und schärfere Unterscheidungen zu vollziehen und festzuhalten und daß — mit einem Worte aus Goethes „West-östlichem Divan“ — „die Sprache schon an und für sich produktiv ist, und zwar, insofern sie dem Gedanken entgegenkommt, rednerisch; insofern sie der Einbildungskraft zusagt, poetisch.“ Für den gebildeten Erwachsenen unserer Kultur fallen das Denken überhaupt und das sprachlich formulierte Denken so völlig zusammen, daß er oft sogar die Möglichkeit einer metalogischen Haltung des Intellekts aus dem Auge verliert. Wilhelm v. Humboldt schreibt z. B.: „Die intellektuelle Tätigkeit und die Sprache sind daher Eins und unzertrennlich voneinander.“[3] Mag solche Alleinherrschaft des sprachlich geprägten Denkens auch die Gefahr einer Verflachung des geistigen Lebens mit sich führen, mögen auch gewisse Werke der Technik, des Kunstgewerbes, der bil-

[1] B. Erdmann, Umriß zur Psychologie des Denkens. Sigwart-Festschrift 1900. S. 28.
[2] Vgl. hierzu Osw. Kroh, Über die intellektuelle Entwicklung der reifenden Jugend. Zeitschr. f. Pädag. Psychologie, 29. Jahrg., Nr. 1, S. 18.
[3] W. v. Humboldt, Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues.

denden Künste, ja sogar der Musik als Objektivationen eines vorsprachlichen Denkens gelten können: seinen reinsten, adäquatesten Ausdruck, sein geschmeidigstes Werkzeug findet der Intellekt doch in der Sprache; und es ist daher nicht unwesentlich, die Art ihrer Behandlung in der Reifezeit zu untersuchen. Dabei soll hier in erster Linie die geschriebene Sprache berücksichtigt werden, weil ihre greifbar gegenständlichen Gebilde für die analysierende Betrachtung geeigneter sind als das rasch sich verflüchtigende — allerdings auch unmittelbarere — gesprochene Wort.

Zur Illustration des Unterschieds zwischen der schriftsprachlichen Darstellung des Kindes und der des Jugendlichen diene die untenstehende Tabelle. Das Material bildeten 80 Klassenaufsätze von Schülern einer preußischen Mittelschule. Den pubertierenden Schülern der ersten Klasse wurde freie Wahl des Themas gestattet; doch sollte die Niederschrift die Schilderung eines Erlebnisses, einer Landschaft oder eines Gemäldes enthalten. Durch diese Dreiteilung des Feldes der möglichen Themen hoffte ich ein der Neigung des Pubertätsalters entsprechendes Verhältnis von mehr erzählender und mehr beschreibender Form zu bekommen. Die Kinder der Mittelstufe erhielten die Aufgabe, ein bestimmtes gemeinsam gehabtes Erlebnis darzustellen. Die Prozentzahlen der Tabelle beziehen sich auf die Gesamtheit der in den Niederschriften vorkommenden Sätze. Natürlich können die errechneten Zahlen keinen Anspruch auf allgemeine Geltung erheben; denn sie stützen sich auf ein viel zu wenig umfangreiches Material und sind im einzelnen bedingt durch die besonderen Verhältnisse der Schule, an der dieses gewonnen wurde. Dennoch lassen sich bei vergleichender Betrachtung der horizontalen und der vertikalen Reihen einige Gesetzmäßigkeiten erkennen.[1, 2]

Geschlecht und Alter der Schüler	1. Einfache Sätze			2. Satzverbindungen (Verhältnis der Nebenordnung)			3. Satzgefüge (Verhältnis der Über- und Unterordnung)				4. Perioden und ähnliche Kunstsätze	5. Direkte Rede	6. Zitate	7. Rhetorische Fragen	8. Ausrufsätze	9. Metaphern und metaphorische Wendungen
							nur mit Nebensätzen I. Ordnung		mit Nebensätzen							
	mit einfachen Satzteilen	mit mehreren gleichartigen Satzteilen	Ellipsen	Reihung	Adversative Verknüpfung	Kausale Verknüpfung	ein Nebensatz	mehrere Nebensätze	II. Ordnung	III. Ordnung						
Knaben, 11jähr.	43,3	13,0	1,1	21,1	1,6	1,6	17,3	0,5	0,5	—	—	12,4	—	—	3,2	1,1
Mädchen, 11jähr.	48,2	15,3	1,7	14,4	1,7	1,7	12,7	2,5	1,7	—	—	18,6	—	—	0,8	—
Knaben, 15–16jähr.	33,6	16,2	3,4	9,9	2,1	2,6	24,1	2,8	5,0	0,2	—	0,7	0,6	3,1	3,8	9,3
Mädchen, 16jähr.	35,5	13,4	4,8	6,3	3,9	2,8	25,0	4,4	3,1	0,4	0,4	1,0	0,8	5,5	6,9	15,8

Von der Sprache des Kindes unterscheidet sich die des Reifenden zunächst durch vielfältigeren Satzbau. Das Kind bildet vorwiegend einfach gebaute Haupt-

[1] Die in den Rubriken 5—9 der Tabelle angegebenen Prozentzahlen sind in den Zahlen der Rubriken 1—4 bereits mit enthalten, natürlich in verschiedener Verteilung.

[2] Vgl. hierzu auch H. Beckmann, Ein Beitrag zur grammatischen Entwicklung der schriftsprachlichen Darstellung im Schulalter. Zeitschr. f. Pädag. Psychol., 28. Jahrg., Nr. 6.

sätze; wo es den zusammengesetzten Satz anwendet, wird das Verhältnis der Nebenordnung bevorzugt. Allerdings fehlt das Satzgefüge etwa vom zweiten Schuljahre an nicht völlig; aber wo es auftritt, ist seine Struktur einfach, Lokal- und Temporalsätze herrschen vor. Mit dem Beginn der Pubertät gewinnt das Verhältnis der Über- und Unterordnung an Bedeutung und Häufigkeit des Vorkommens. Zwei bis vier Nebensätze — darunter solche zweiten und selbst dritten Grades — innerhalb eines Satzgebildes sind keine Seltenheit mehr. Bei manchen läßt sich eine deutliche Vorliebe für komplizierte sprachliche Architektonik erkennen. Der häufige Gebrauch des Satzgefüges und des mehrfach zusammengesetzten Satzes ist einerseits Folge und Ausdruck eines verwickelteren, beziehungsreicheren, oft freilich noch wenig klaren Denkens, andererseits Hilfsmittel zur weiteren Förderung und Ausbildung des Intellekts, zu feinerem Unterscheiden, genauerem Analysieren, systematischerem Erkennen. Anakoluthien gehören zu den typischen Sprachfehlern der Pubertätszeit. Örtliche und zeitliche Beziehungen zwischen Haupt- und Nebensatz sowie zwischen den einzelnen Vollsätzen treten jetzt mehr in den Hintergrund, während kausale und relativische Verknüpfungen etwa in demselben Maße zunehmen wie die sogenannten Abstrakta unter den zur Verwendung gelangenden Substantiven. Auch der starke Rückgang des Gebrauchs der „direkten Rede", die in schriftlichen Darstellungen des Kindes eine beträchtliche Rolle zu spielen pflegt, deutet darauf hin, daß das „gegenständliche" Denken der Kindheit mehr und mehr dem abstrakten Platz macht. Die eidetische Veranlagung, die — wie bisher freilich wenig beachtet wird — auch im Bereiche des Gehörsinnes sehr verbreitet ist, bildet wahrscheinlich in vielen Fällen die Ursache der kindlichen Vorliebe für wörtliche Anführung der Aussagen anderer. Das viel seltenere Vorkommen der „direkten Rede" bei Pubertierenden wäre dann auch ein Anzeichen für das Schwinden der Fähigkeit zur Erzeugung subjektiver Anschauungsbilder.

Nur eine Form der direkten Anführung sprachlicher Äußerungen findet sich beim Jugendlichen in typischer Verbreitung: das Zitat. Zu Beginn der Pubertät werden vorwiegend Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten zitiert, später von Unbelesenen und weniger Intelligenten Schlagworte, von anderen literarische Sentenzen. Indem der Reifende durch Zitate seine Kenntnisse zeigt oder zu zeigen glaubt, wird sein starkes Geltungsbedürfnis befriedigt. Zudem fühlt er sich trotz gesteigerter Kritiklust und Kritikfähigkeit zutiefst doch nicht völlig sicher in seinen Denkschritten und -ergebnissen. Kann er sich aber durch die Aussprüche berühmter und anerkannter Menschen bestätigt glauben, so rankt sich sein Selbstbewußtsein an diesen empor, er hält sich für gefeit gegen ernst zu nehmenden Widerspruch und sonnt sich im Lichte jener Klarheit, die er sonst so oft vergeblich im eigenen Denken zu erlangen strebt.

Deutlich spiegeln sich der Anteil des Gefühls, der Mangel an innerer Proportioniertheit, an Harmonie und Ruhe, an der heiteren Klarheit des Kindes und der sachlichen Betrachtungsweise des Gereiften im Satzbau des Jugendlichen wider. Dies macht einen weiteren Unterschied gegenüber der kindlichen Sprache aus. Der Stil des Jugendalters ist subjektiver, eruptiver; der emotionale Denkantrieb hilft auch die Sätze gestalten, die Ausdrücke wählen. Es mag zunächst seltsam scheinen, daß zugleich mit den Satzgebilden komplizierten Baues die Ellipse, also der verkürzte einfache Satz, an Häufigkeit des Vorkommens zunimmt. Wenn

wir aber in Erwägung ziehen, daß sie zumeist Produkt und Ausdruck gesteigerter emotionaler Erregung ist, werden wir auch den auf sie bezogenen Zahlen unserer Tabelle entwicklungspsychologische Bedeutung beimessen und in der gesteigerten Verwendung der Ellipse während der Pubertät ein charakteristisches Symptom erblicken dürfen. Daneben ist die Neigung zu Ausrufen, rhetorischen Fragen und ähnlichen stilistischen Mitteln unverkennbar und tritt beim weiblichen Geschlecht am eindrucksvollsten hervor. Ein sechzehnjähriges Mädchen leitet einen Aufsatz über „Altdeutsche Frühlingsbräuche" folgendermaßen ein:

„Wie lang währt doch immer der Winter mit seinem flockigen Schnee und dem rauhen Frost! Da regt sich im Menschen die feurige Sehnsucht nach den wonnigen Frühlingstagen mit dem lachenden Sonnenschein und der knospenden Natur. Wie unendlich lang ist es doch her, seitdem die letzten Blumen ihre Blütenpracht abschüttelten und in den tiefen Winterschlaf verfielen! Wenn dann zum erstenmal im Haine die Amsel ihr Frühlingslied aus voller Brust zum lichten Himmel emporjubelt, wenn das Knospenreis den Kräutern und Bäumen entsprießt und der Frühling mit weichen Küssen die zarten Blumen im dunklen Erdenschoß erweckt, da lacht und jauchzt auch das Menschenherz, denn das Licht zersprengt die fesselnde Hülle der dunklen, eintönigen Tage. Aus dem Dunkel schlafender Träume ermahnt es uns ans Lebendige, ans Große. So erweckt die aufjauchzende Frühlingskraft der prangenden Waldeshöhen und der blumenprächtigen Wiesenflächen in der Menschheit halbvergessne Lieder. Wie reich wird doch der Frühling von uns mit Liedern und Gedichten, die Dank und Lob aussprechen, empfangen! Wieviel sehnsuchtsvoller aber schauten unsere Vorfahren nach der wärmenden Frühlingssonne und dem segenbringenden Mai aus!" Usw.

Dieses Beispiel zeigt zugleich, wie sehr der junge Mensch die pathetische Sprache liebt; sie erscheint ihm in der Regel als die höchste Stufe der Sprachgestaltung, und hier liegt eine der Hauptursachen der jugendlichen Vorliebe für Schiller oder Hölderlin, deren Stil oft unwillkürlich nachgeahmt wird. So legte mir z. B. ein Reifender eine Abhandlung über ein wissenschaftliches Thema vor, die an zahlreichen Stellen in den pathetischen Ton überging und am Ende eines Abschnittes drei untadelige Blankverse von der Art des Schillerschen Dramenverses aufwies, was dem Verfasser vollständig entgangen war. Überhaupt drängt der jugendliche Prosastil infolge des hinter ihm pochenden lebhaften Fühlens häufig unwillkürlich zur Rhythmisierung, und das sprachmelodische Element ist in ihm deutlicher als in der Prosasprache des Kindes oder des Erwachsenen. Zahlreiche Superlative und superlativische Wendungen zeugen von dem Hang zum Unbedingten, von der Neigung des Fühlens, alles zu überhöhen, im Vergrößerungsspiegel erscheinen zu lassen, und von der daraus sich ergebenden Hyperbolie des Denkens.[1] Sätze mit sogenannten Flickwörtern und einschränkenden Adverbien, wie „wohl", „kaum", „doch", usw., stehen neben solchen, die durch ihre Form dem Urteil dogmatischen Charakter aufprägen, und beide Arten sind im Grunde nur verschiedene Ausdrucksweisen für dieselbe innere Unsicherheit, für Schwanken und Zweifel an der eigenen Einsicht.

Des Kindes Sprache ist einfach und relativ schmucklos, weil sie naiv ist; der

[1] Vgl. H. Püschmann, Gefühlsbestimmtes Denken von Jugendlichen in ihrer Selbstbetrachtung. Zeitschr. f. Pädag. Psychologie, 27. Jahrg, Nr. 2—4.

Reifende formt seine Sprache mehr oder minder bewußt und liebt es, sie zu schmücken. Sie dient seiner Neigung, sich darzustellen. Die Erkenntnis, daß Kraft und Fülle eines Stils vor allem in den Verben und Substantiven sich offenbaren, liegt ihm durchschnittlich noch fern, den Adjektiven gilt seine besondere Aufmerksamkeit. Durch sie sucht er seiner Sprache Schönheit und Besonderheit zu verleihen, in ihnen kommt seine persönliche Anteilnahme vornehmlich zum Ausdruck. Typisch für solche Sprachgestaltung sind Lenaus Worte von der „ernsten, milden, träumerischen, unergründlich süßen Nacht" oder folgende Verse eines Siebzehnjährigen:

„Unerträglich stolze Ruhe,
Kühl, beharrend, zeitenlos,
Starrend mit den kalten Augen
Unbeweglich wie ein Dämon ..."

Vor allem der Prosastil des Jugendlichen — der Vers nötigt im allgemeinen mehr zur Verdichtung — erhält durch die Fülle der sogenannten „schmückenden Beiwörter" oft etwas Weitschweifiges, Bauschiges, Umständliches oder Geziertes, zuweilen jedoch wirkliche Belebtheit und Schönheit. Gern werden vom Geübteren zusammengesetzte Adjektive verwendet, besonders wenn er sie für Neubildungen hält. Dabei ziehen ihn Klangreichtum und Vielsilbigkeit nicht selten mehr an als der Bedeutungsgehalt. Überhaupt ist der literarisch gewandtere Reifende — besonders im männlichen Geschlecht — darauf bedacht, die Sprache selbständig und schöpferisch zu gestalten, neue Ausdrücke zu prägen, durch ungewöhnliche oder gar durch bizarre und groteske Wortbilder gelegentlich zu überraschen. Dies tritt in der poetischen Form am meisten in die Erscheinung, weil das Hinausgehobensein über die abgegriffene Sprache des Alltags zu ihrem Wesen gehört.

Besondere Beachtung verdient neben den erwähnten sprachlichen Eigentümlichkeiten der Gebrauch der Metapher im Jugendalter. Schon in der Kindersprache kommt der bildliche Vergleich im allgemeinen häufig vor und ergibt sich da wohl stets aus dem Wirken einer verhältnismäßig gut ausgeprägten eidetischen Veranlagung. Besitzen die subjektiven Anschauungsbilder des Kindes die Fähigkeit, sich zu wandeln, zu fluktuieren, wie beim sogenannten B-Typus und seinen Abarten,[1] so wird durch eine neu vor die Sinne tretende Anschauung leicht ein früher erworbenes Bild geweckt werden und sich ihr angleichen oder mit ihr verschmelzen. Das Kind kann diesen an sich mechanisch ablaufenden Vorgang spontan fördern, indem es die subjektiven Anschauungsbilder gewissermaßen stets in Bereitschaft hält oder hervorlockt, also eine auf metaphorische Vergleiche gerichtete Einstellung in sich entwickelt, und indem es unter mehreren sich aufdrängenden Bildern bzw. Bildelementen auswählt. Die kindliche Metapher ist also kein äußerer Sprachschmuck, sondern erwächst organisch mit einer gewissen Notwendigkeit aus Gesetzmäßigkeiten der Kindesseele. Zweifellos treffen wir dieselbe Entstehungsweise bildlicher Wendungen und Vergleiche auch in der Reifezeit noch an, und zwar bei solchen Individuen, denen die eidetische Veranlagung mehr oder minder erhalten geblieben ist. Bei manchen Jugendlichen ist

[1] E. R. Jaensch, Die Eidetik und die typologische Forschungsmethode. 2. Aufl. 1927.

sie im allgemeinen erloschen, glimmt oder flammt aber in Zeiten stärkerer Erregung wieder empor. Dem entspricht ein öfteres Vorkommen der Metapher in stark gefühlsbetonten Äußerungen. Auch überall dort liegt ein inneres Bedürfnis zur Verwendung bildlicher Vergleiche vor, wo das Verständnis für abstrakte Beziehungen noch nicht genügend entwickelt ist. Das Abstrakte wird leichter assimiliert, wenn ein konkreter Gegenstand bzw. eine konkrete Situation sich darbietet, worin es sich widerspiegeln kann. Aber gerade auch solche Reifenden, deren abstraktes Denken gut oder gar vorzüglich entwickelt ist, neigen, falls sie überhaupt für Sprache und Stil Interesse besitzen, zum Gebrauch der Metapher. Und so gelangen wir zu dem nur scheinbar widerspruchsvollen Ergebnis, daß trotz der Entwicklung des abstrakten Denkens und der damit parallel laufenden Abnahme des eidetischen Schauens der konkrete bildliche Vergleich in der Sprache des Jugendalters an Häufigkeit des Vorkommens zunimmt und einen Gipfel erreicht, von dem die Sprache des Erwachsenen regelmäßig wieder hinabsinkt. Der scheinbare Widerspruch löst sich, wenn wir hinsichtlich ihres Charakters und ihrer Funktion die Metaphern des reifezeitlichen Stils genauer überprüfen. Sie stimmen im allgemeinen darin überein, daß sie unter dem Einfluß eines disproportionierten Innenlebens leicht etwas Gewaltsames, Bizarres oder Hyperbolisches erhalten, daß sie, während sie dem Gefühlswogen in der Seele zum Ventil dienen, die sachlichen Zusammenhänge verzerren. Die Metaphern des Kindes machen den Eindruck des Objektiven, des Naturhingegebenen, die des Jugendlichen dagegen wirken subjektiv, eigenwillig. Bei den Reifenden, deren eidetische Fähigkeit rudimentär geworden, ist außerdem klar zu erkennen, daß die verglichenen Objekte sich nicht organisch zusammengefunden haben, sondern vom Intellekt zusammengezwungen wurden, daß die Metapher nicht durch synthetische Schau, sondern durch verknüpfende Reflexion entstanden ist, daß sie ein schmückendes, nicht ein wesenhaftes Element der Sprache bedeutet und daß sie oft mehr der Neigung zur Selbstdarstellung als der Klärung und geistigen Assimilation sachlicher Verhältnisse dient. Bezeichnenderweise halten literarisch interessierte Jugendliche die metaphorische Stilform für ein Wesensmerkmal der poetischen Sprache, was sie objektiv nicht ist, da sie in der Regel einem mittelbaren Schauen entspringt, während poetisches Schaffen auf unmittelbarem Schauen beruht. Reine und unmittelbare Anschaulichkeit ist aber der Sprache des Reifenden — im Gegensatz zu der des Kindes — sehr selten eigen. Selbst in Gedichten gelingt ihm fast nie ein von Reflexion ungetrübtes, in sich geschlossenes Bild; es ist sein typisches Schicksal, daß er, wo er Denker sein möchte, poetisierend, und wo er als Dichter zu wirken trachtet, philosophierend verfährt. In einer mir vorliegenden umfangreichen Sammlung von Dichtungen eines Jugendlichen, verfaßt zwischen dem 16. und 19. Lebensjahre, fällt die Massenhaftigkeit und Eigenart der Metaphern ohne weiteres auf und steht offenbar mit dem stark reflektierenden Charakter der Dichtungen im Zusammenhang. Ich gebe einige der Sammlung entnommenen bildlichen Vergleiche hier wieder:[1]

1. „Wie eine riesige Spinne / der Nebel schleicht durch den Hain."
2. „Einem schmalbackigen Dreieck gleich / droht der Turm in die Welt, / starrt wie ein A in die Wolken."

[1] Die Sammlung ist unveröffentlicht; ihr Inhalt entstand 1906—1909.

3. „Drunten lag die Weltstadt gleich einer grauen Nebelmaske. / ... Da leuchtete es plötzlich auf: / Das müde graue Riesenweib schminkte sich mit Rötel." (Gemeint ist der beginnende Brand Roms unter Nero.)
4. Beim Blick in die Augen der Geliebten ist es dem Dichtenden „als schaut' ich der Ewigkeit Dunkel, / so schwarz wie in Mekka der Stein ..."
5. „Dein Haar aber ist ein Bild meiner Nacht. / Es ist so schwarz wie die Stille im Gletscherplan, / Wenn die Kälte dort sinnt und talwärts starrt, / Es ist so schwarz wie die Einsamkeit, / Die auf der Heide spinnt, auf niemanden harrt."
6. „Es steht der Mensch in seinem weißen Kleide / In der Natur wie Kalkstein im Geschmeide."
7. „So wie der Bäume Spitzen noch am Abend glänzen, / Der Krone Mitte und der Stamm schon dunkel liegen, / So krönt das Haupt der Religion sich wohl mit Kränzen, / Indes die untern Zweige sich im Schmutze wiegen."
8. „Denn wie zwei wutentbrannte Stiere kämpfen, / Im Zorne ihrer Stirnen Härte prüfen, / So rennt Vergangenes mit dem Einst zusammen, / Um ihren Grimm im Jetzt, im Nu, zu dämpfen."

In 1—5 soll eine konkrete Vorstellung bzw. Wahrnehmung durch eine Metapher erhellt, bestimmter umrissen werden. Der Zusammenhang ergibt sich in 1 und 2 noch verhältnismäßig ungezwungen, das weniger Bekannte bzw. weniger Gestalthafte wird durch Bekannteres oder bestimmter Gestaltetes verdeutlicht. Freilich wirken die Vergleiche in 2 etwas bizarr, und Beisp. 1 läßt die Mitwirkung der Reflexion bei der Entstehung der Metapher zum mindesten ahnen. In 4 und 5 spielt die tatsächliche Anschauung für den Vergleich fast gar keine Rolle mehr, die Bilder sind Ergebnisse gefühlsbestimmten, hyperbolischen Denkens, gesucht, weit hergeholt. Die ursprüngliche Bedeutung der Metapher wird geradezu umgekehrt: seelisch und räumlich Fernliegendes, ja abstrakte Begriffe, wie „der Ewigkeit Dunkel" und die „Stille", sollen das Einfache, Konkrete, Nächste: Augen und Haar der Geliebten, der Einbildungskraft näherbringen. In 7 und 8 dient die Metapher der Erhellung eines abstrakten Zusammenhangs. Das Bild an sich macht den Eindruck des wirklich Geschauten, aber die Zusammenfügung von Bild und gemeintem Sachverhalt ist lediglich der Reflexion zuzuschreiben.

Ganz ähnliche Beobachtungen und Feststellungen kann man in Fülle machen, wenn man etwa Fr. Gieses Werk über „das freie literarische Schaffen von Kindern und Jugendlichen" prüfend durchsieht. Die Prosasprache ist begreiflicherweise nicht so reich an bildlichen Vergleichen und Ausdrücken wie die poetische, aber auch in ihr ist die Neigung des Reifenden zum Gebrauch von Metaphern im allgemeinen deutlich erkennbar. So tragen u. a. sehr viele Ausdrücke der psychologisch so aufschlußreichen „Pennälersprache" metaphorischen Charakter. Da befindet sich „die Paukergilde auf dem Kriegspfade", d. h. die Lehrer begeben sich in die Klassen; da saust auf der Straße eine „Kultursau" (Kraftwagen) oder ein „Kulturferkel mit Klammeräffchen" (Motorrad mit einer Dame auf dem Soziussitz) vorüber; da wird die Kleidung zum „Käsebeinfutteral", das Fahrrad zum „Tretschemel", der Schlafraum zur „Gasanstalt", die Schule zum

[1] Vgl. den Wanderbericht eines Jugendlichen in W. Hoffmann, Die Reifezeit. 2. Aufl. S. 82.

„Staatsgefängnis", eine Begrüßung zur „Begrunzung" usw. Diese „Schülersprache", die aber — mit gewissen Varianten — auch in den Kreisen der berufstätigen Jugend durchaus verbreitet ist,[1] erwächst aus der für das Pubertätsalter typischen Neigung zur Satire und Ironie und aus dem Wunsche, ein dem Uneingeweihten, besonders dem Erwachsenen, nicht ohne weiteres zugängliches Ausdrucks- und Verständigungsmittel zu besitzen. Das „Teilhaben" an gewissen Worten und ihren Bedeutungen verbindet eben zur Gemeinschaft, während es zugleich gegen Außenstehende abschließt. Daher bildet sich vor allem in Bünden, Vereinen und sonstwie zusammengehörigen Gruppen Jugendlicher oft ein fester Vorrat besonderer Bezeichnungen und Redensarten heraus. Das satirische bzw. ironische Element der „Schülersprache" ist bedingt durch ein gesteigertes und daher leicht verwundbares Ichbewußtsein und durch die stark empfundene Spannung zwischen Wunschwelt und Alltag, Ideal und Wirklichkeit.

Im allgemeinen bleibt die gesprochene Rede hinsichtlich der Vielfältigkeit des Satzbaues und des sprachlichen Schmuckes hinter der schriftsprachlichen Darstellung um ein beträchtliches zurück. Eine andere Eigentümlichkeit aber fällt an der Umgangssprache Pubertierender schon bei oberflächlichem Hinhören auf: es ist die Vorliebe für formelhafte Wendungen, die bei mehr oder weniger passender Gelegenheit stereotyp wiederkehren. Ihr Inhalt wechselt von Zeit zu Zeit, sie sind einer Art Mode unterworfen. Auch in schriftlichen Darstellungen des Jugendalters, und zwar selbst in Gedichten und dithyrambischen Ausbrüchen, stehen neben den originellen Einzelformen, den stark subjektiv gefärbten Ausdrücken häufig abgenutzte, phrasenhafte Sätze von hohlklingender Alltäglichkeit, weil eben der Reifende sein Werkzeug in der hochentwickelten Form, in der die überkommene Kultur, vor allem die Dichtung seines Volkes, es ihm darbietet, nicht zu beherrschen vermag und weil ihm das eigentlich Schöpferische, das im Persönlichen ewig Symbolisches und im Symbolischen blutvoll Individuelles hervorbringt, fehlt und fehlen muß.

Und doch sucht in jenen reizlosen oder gar kitschigen Formen oft ein volldurchblutetes, echtes Erleben, das als neu und eigenartig vom Erlebenden empfunden wurde, nach Ausdruck. Diese Spannung zwischen dem im Geiste Gegebenen und seiner Objektivation durch die Sprache — eine Spannung, die natürlich allgemein und unvermeidlich ist und in dem uns hier beschäftigenden Alter nur verschärft auftritt — wird zuweilen vom Reifenden selbst erkannt. So schreibt ein junges Mädchen hinter eine philosophierende Stelle ihres Tagebuchs $1^3/_4$ Jahre später: „Merkwürdig. Es klingt alles kitschig. Und ich weiß, es war nicht kitschig, was ich da dachte. Wenn es nicht von mir selbst wäre, würde ich sagen: Das verstehe ich nicht."[1]

[1] Charlotte Bühler, Tagebuch eines jungen Mädchens. S. 21. (Quellen und Studien zur Jugendkunde. Heft 1.)

* *

(Aus dem Pädagogischen Seminar der Universität Tübingen.)

Schülerzeichnungen im ästhetischen Urteil von Kindern und Erwachsenen.[1]

Von K. Krafft.

I. Begründung und Durchführung der Versuche.

A. Begründung der Versuchsanlage und der Versuchsmethode.[2]

1. Soll eine Untersuchung des ästhetischen Urteils zu einem genügend sicheren Ergebnis gelangen, so muß zwischen dem Versuchsleiter und den Vpn. ein innerer Kontakt bestehen. Jede Vp. muß von Anfang an das Bewußtsein haben: Ich kann hier sprechen, wie und was ich will. Was ich sage, wird ernst genommen und nicht belacht, auch wenn eine andre, im Vergleich zu mir besser begabte Vp. anders urteilt als ich. Darum wurden sämtliche Versuche als Einzelversuche ausgeführt. Ich ließ es mir aus den oben genannten Gründen auch angelegen sein, mit den Vpn., bevor ich mit den ersten Versuchen begann, in ein Gespräch zu kommen, in dessen Verlauf ich feststellte, daß in Sachen des Geschmacks jeder seine eigene Ansicht vertreten dürfe, ohne sich ihrer schämen zu müssen. Bei schüchternen Vpn. begann ich mit den Versuchen erst, nachdem ich beobachtet hatte, daß Schüchternheit und Ängstlichkeit dem unbekannten Versuchsleiter gegenüber nicht mehr in Erscheinung traten.

2. Vorliegende Untersuchung will in erster Linie feststellen, welche Urteilskriterien von Schülern und Erwachsenen an Kinderzeichnungen angelegt werden. Da die ästhetischen Urteile, die unter dem Begriff „schön" zur Konstatierung kommen, im wesentlichen auf zwei Momenten beruhen können: auf dem Erlebnis der Lust am sinnlichen Eindruck oder aber auf dem Erlebnis der Lust an der Wesenseinheit von Inhalt und Form, mußte die Versuchsmethode zunächst die Möglichkeit bieten, den Anteil des sinnlichen Eindrucks an der Entstehung der ästhetischen Lust zu bestimmen. Zu diesem Zweck begann ich mit einem Ausleseversuch.

3. Er zerfällt in einen Bildbetrachtungsversuch und in den eigentlichen Ausleseversuch. Der zwanglose Bildbetrachtungsversuch soll ein weitgehendes Vergleichen der einzelnen Blätter unterbinden, und dafür Sorge tragen, daß die Blätter in ihrer Eigenwirkung zur Geltung kommen. Hat die Vp. die Betrachtung beendet, so beginnt der eigentliche Ausleseversuch. Die Auswahl hat rasch zu erfolgen, weil im Ausleseversuch ein ins kleine reichendes Abwägen der Bilder gegeneinander, ein eingehendes Reflektieren über die Einzelblätter prinzipiell nicht stattfinden sollte. Nur bei einer gewissen Beschleunigung des Ausleseversuchs kommt das Sinnenfällige zur unmittelbaren Wirkung, da bei der Größe der Reihe und der Kürze der Zeit eine tieferführende Reflektion ausgeschlossen ist.

4. Da der oben beschriebene Versuch so oft wiederholt wurde, bis eine Bildserie

---

[1] Der Aufsatz stellt einen Auszug dar aus einer Untersuchung, die vom Verfasser im Päd. Institut der Universität Tübingen durchgeführt wurde.

[2] Die angewandten Methoden stützen sich auf Erfahrungen, die in anderen Untersuchungen des pädag. Seminars zu Tübingen gewonnen wurden (Vergleichende Untersuchungen zur Psychologie und Pädagogik des ästhetischen Erlebens, herausgeg. v. Kroh, Heft 1, 3 u. 4, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1927).

vollkommen ausgelesen war, gelangte ich bei jeder Vp. zu einer „Angenehm-Reihe", die im Protokoll festgehalten wurde.

5. Die sich aus dem Ausleseversuch ergebende Angenehm-Reihe wurde weiterhin ersetzt durch eine willkürlich zusammengestellte, aber für alle Versuche verbindliche Versuchsbildfolge. Nun hatte die Vp. eine Rangreihe zu bilden. Die Bilder wurden der Vp. als Bildblock vorgelegt; sie hatte nun durch Änderung der Folge eine „Schön-Reihe" aufzubauen.

Die Reflexion, die im Ausleseversuch tunlichst vermieden werden sollte, wurde nun in Aktion gerufen. Die Vp. sollte sich der Gründe, die zu ihrer Wahl führten, bewußt werden. Darum gab ich ihr die Möglichkeit der Reihenkontrolle, die sie selbst jederzeit ausüben konnte, auch nachträgliche Umstellungen waren gestattet; sie waren aber von der Vp. zu motivieren und dienten als wertvolle Gelegenheit zur Kriteriengewinnung.

Ich war mir von Anfang an darüber klar, daß die Einzelblätter in der Gesamtreihe viel von ihrer Eigenart verlieren würden, ja, daß ihre Wirkung auf die Vpn. innerhalb und außerhalb der Reihe eine völlig verschiedenartige sein könnte. Aber der Reihungsversuch bot einerseits neue Möglichkeiten zur Erforschung der Urteilskriterien aus ästhetischer Wertung, andererseits gab er im Verein mit dem Aussageversuch einen Überblick über den Wirkungsanteil des Sinnlich-Angenehmen am ästhetischen Lustgefühl; zudem hatten die Vpn. dem neuen veränderten Eindruck gegenüber stets das Korrektiv der gesonderten Betrachtung des Einzelblattes, die ihnen ohne weiteres gestattet war.

6. Was an Urteilskriterien während der beiden besprochenen Versuche sich ergab, und was faktisch in dem Aufbau der „Angenehm"- und „Schön-Reihe" niedergelegt war, mußte notwendig einen Unterbau erfahren. Dieser wurde geschaffen durch die Ergebnisse eines breit angelegten, ins Detail gehenden Aussageversuchs. Wenn es oft auch schwer ist, Kinder zu einer Aussprache über ästhetische Dinge zu bewegen, konnte ich doch nicht umhin, sie zu verlangen; denn aus dem Zahlenmaterial des Reihungsversuchs war kein eindeutiges Bild zu erhalten, weil die Rangreihen von den Vpn. nicht notwendig auf Grund gleicher Motive gewonnen werden. Der Aussageversuch hatte nun, um seinen Zweck zu erfüllen, so zu erfolgen, daß dort, wo der Vp. die Worte zum Ausdruck mangelten, der Versuchsleiter aber sah, daß die Vp. von ihrem eigenen Ausdruck nicht befriedigt war, und dort, wo noch Klarheit und Eindeutigkeit fehlten, der Versuchsleiter einsprang und eine Reihe von Ausdrucksmöglichkeiten anbot, von denen die Vp. die ihrem Erlebnis gemäße ergreifen, die anderen aber ablehnen konnte. Mit der Anwendung des Hinweises auf Aussagen anderer Schüler in etwaigen „Entweder-Oder-Fragen" galt es vorsichtig zu verfahren, nicht allein der schwachen, sondern im Gegenteil mehr noch der selbständigen Vpn. wegen, die mitunter aus reiner Oppositionslust gegen Minderbegabte ein auch bei ihnen wirksames Kriterium ablehnten und es durch ein anderes ersetzten, das offensichtlich dem tatsächlichen Sachverhalt nicht genau entsprach.

B. Versuche und Versuchsmethode.

Das Versuchsmaterial.

1. Gewinnung des Versuchsmaterials.

Um ein in äußerer Hinsicht homogenes Versuchsmaterial zu gewinnen, ließ

ich auf weiße Blätter mittels des Steindruckverfahrens einen etwa 1 mm breiten schwarzen Rahmen von der Größe 17:13,5 cm aufdrucken. Hinsichtlich der Größe der Blätter war somit von vornherein Gleichmäßigkeit garantiert. Einer Untersuchung des ästhetischen Urteils, die sich als solche in erster Linie weniger an die Kritik des Inhaltlichen als an die des Formalen wendet, kann es nicht schaden, wenn auch der Inhalt des Versuchsmaterials im wesentlichen durch den Versuchsleiter bestimmt wird; denn durch eine weitgehende inhaltliche Homogenität bestimmter Gruppen des Versuchsmaterials wird das Urteil vom Materialen weg- und zum Formalen hingedrängt. Ich gab darum Kindern einer dreiklassigen Landschule[1] den Auftrag, einen Zustand, eine Situation und einen Gegenstand je auf einem besonderen Blatt darzustellen, und zwar wählte ich für die verschiedenen Schuljahre verschiedene Themen.

Das 7. Schuljahr bearbeitete die Aufgabe I:
a) „Sonnenuntergang",
b) „Ein Unglücksfall",
c) „Schere".

Das 6. Schuljahr bekam die Aufgabe II:
a) „Ein einsamer Baum",
b) „Während der Unterrichtspause im Schulhof",
c) „Besteck".

Dem 5. Schuljahr lag die Aufgabe III vor:
a) „Häuschen am Berge",
b) „Rumpelstilzchen am Feuer",
c) „Äpfel".

Das 4. Schuljahr hatte Aufgabe IV zu bearbeiten:
a) „Unsere Kirche",
b) „Riese und Schneider",
c) „Hagebutten".

Da das 3. Schuljahr damals im bildhaften Gestalten noch sehr weit zurück war, verzichtete ich auf die Darstellung eines Zustandes und eines Gegenstandes und wählte für das Situationsbild das Thema „Sterntaler".

Die Anfertigung der bildhaften Darstellungen geschah ohne jede Hilfeleistung von seiten des Lehrers. Als Richtlinien für die Ausführung war den Schülern zur Aufgabe gemacht:

a) nur den umrahmten Raum zur Darstellung zu benützen,

b) sämtliche Bilder in Wasserfarben auszuführen (Buntstifte wurden in Ausnahmefällen zugelassen). Im übrigen war den Schülern innerhalb des Themas und der Technik volle Freiheit gelassen.

Durch diese Art der Aufgabenverteilung gelangte ich zu rund 300 Schülerzeichnungen. Da aber unmöglich sämtliche Zeichnungen bei den Versuchen Verwendung finden konnten, mußte eine Auswahl getroffen werden. Bei der endgültigen Wahl kamen zunächst alle unvollendeten sowie alle diejenigen Blätter, die die Bestimmungen unter a und b nicht erfüllten, nicht in Betracht. Sodann fielen innerhalb der Bildgruppen alle Zeichnungen weg, die wegen zu großer inhaltlicher Differenzen nicht zu einer Serie vereinigt werden konnten. Von dem

[1] Nufringen, O.-A. Herrenberg.

verbleibenden Rest wählte ich darauf je fünf der besten, d. h. in ihrer Art charakteristischsten Blätter aus und vereinigte sie zu einer Bildserie (Bs.).

Die Versuchspersonen.

Als Vpn. fanden Verwendung: 49 Volksschüler ein- und zweiklassiger ländlicher Volksschulen (Langenbeutingen, Mangoldsall, Brettheim), und zwar vom

2. Schulj.	7	worunter	4	Knaben	und	3	Mädchen	(Alter 8— 9)
3. „	7	„	4	„	„	3	„	(„ 9—10)
4. „	7	„	3	„	„	4	„	(„ 10—11)
5. „	7	„	4	„	„	3	„	(„ 11—12)
6. „	7	„	3	„	„	4	„	(„ 12—13)
7. „	7	„	4	„	„	3	„	(„ 13—14)

und 7 Erwachsene, darunter 5 Studierende der Pädagogik.

Die Vpn. wurden willkürlich aus den Klassen herausgegriffen. Eine Sonderung nach dem Schulzeugnis fand nicht statt, ebensowenig wurden zeichnerisch und malerisch besonders gut veranlagte Schüler bevorzugt. Von den untersuchten Erwachsenen waren 4 selbst künstlerisch tätig oder doch künstlerisch interessiert. Alle waren pädagogisch-psychologisch orientiert und zum Teil selbst mit Untersuchungen über das ästhetische Erleben beschäftigt.

Die Versuche.[1]

Sämtliche Versuche mit Schülern wurden in dem Lehrerzimmer der betreffenden Schulhäuser oder in einem unterrichtsfreien Schulsaal vorgenommen.

Nach Feststellung der notwendigen Daten, wie Name, Geburtstag und Geburtsort der Vpn. unterrichtete der Versuchsleiter zunächst ganz allgemein über den Zweck der Versuche und leitete dann mit folgenden Worten auf den Versuch über: „Du erhältst nun eine Reihe von Bildern, die Kinder gemalt haben, vorgelegt. Die Kinder wollten mit den Zeichnungen (z. B. mit Bildserie I: Sonnenuntergang) den Augenblick darstellen, in dem die Sonne hinter den Bergen untergeht." Darauf bekam die Vp. die in eine bestimmte Reihenfolge gebrachte Serie vorgelegt mit der Aufgabe:

a) Ausleseversuch.

aa) Bildbetrachtungsversuch: „Jetzt sollst du diesen Block Bilder durchsehen, indem du ein Blatt nach dem andern, solange du willst, betrachtest und das Bild jedesmal wieder hinten an den Block anlegst!" Während die Vp. die Blätter betrachtete, notierte der Versuchsleiter das ihm am Verhalten der Vp. Auffallende (z. B. längeres Verweilen bei einem bestimmten Blatt, Lächeln, Kichern usw.).

bb) Ausleseversuch: War die Vp. mit dieser Aufgabe fertig, so forderte sie der Vl. auf, ihm so rasch wie möglich das schönste Blatt der Bildserie zu übergeben. Nach Erledigung dieser Arbeit hatte die Vp. aus dem Reste der Bildserie wieder das schönste Bild auszusuchen usf., bis die Serie ausgelesen war.

b) Reihungsversuch.

Nachdem die Reihenfolge der Blätter aus dem Ausleseversuch durch den Vl.

[1] Vgl. hierzu R. Heckel, Optische Formen und ästhetisches Erleben, S. 12 ff.; H. Fromm, Sprachliche Formgebung und ästhetische Wertung, S. 7 ff. (beide Göttingen 1927).

protokolliert und die Bildserie (Bs.) wieder in die alte Ordnung gebracht war, erhielt die Vp. die Bs. zu erneuter Durchsicht mit der Aufforderung, eine Rangreihe herzustellen.

c) Aussageversuch.

Die Wahl des Objekts zum Aussageversuch blieb der Vp. vorbehalten. In der Regel wurde von der Vp. das im vorhergehenden Versuch als das schönste bezeichnete Blatt zur Besprechung gewählt. Die Zeit zur Aussprache war unbeschränkt. Erst nach Abschluß ging ich an Hand des Stenogramms daran, einzelne von der Vp. ungenau oder unklar formulierte, unscharf oder schief angewandte Kriterien durch das Frageverfahren zu klären. Dabei wurden Angaben, die offensichtlich aus nichtästhetischer, etwa intellektueller oder voluntarischer Wertung stammten, nicht berücksichtigt. Kam die Vp. mit ihrer freien Aussage nicht weiter, so stellte ich ihr die Frage: „Was hat dir an diesem Blatt, das du als das schönste bezeichnetest, besonders gefallen?" Auf diese Frage erhielt ich regelmäßigg sofort alle möglichen Antworten, von denen allerdings selten eine so präzisiert war, daß sie ohne weiteres übernommen werden konnte, z. B. wurde oft geantwortete: „wegen der Farben." Damit war zunächst nur angedeutet, daß der betreffenden Vp. an dem in Frage stehenden Bild besonders die Farben aufgefallen waren und daß das ästhetische Urteil der Vp. wohl auf den sinnlichen Eindruck der Farben gegründet war. Einer genaueren Auswertung war das Kriterium jedoch in dieser undetaillierten Form noch unzugänglich. Ich zeigte deshalb mit Hilfe des Frageverfahrens die möglichen Inhalte des komplexen Kriteriums, um eine klare begriffliche Fassung zu ermöglichen.

Während sämtlicher Versuche wurden neben den Aussagen alle bemerkten Handlungen und Bewegungen der Vp. protokolliert.

Die Dauer eines Versuchs war bei den verschiedenen Vpn. verschieden. Vpn. mit raschem Arbeitstempo erledigten eine Versuchsserie in etwa 10—20 Minuten, andere bedurften zur selben Serie bis zu 40 Minuten. Die ästhetisch geschulten Erwachsenen benötigten zur Bearbeitung einer Bs. 5—12 Minuten weniger als die übrigen Erwachsenen, obwohl ihre Urteile weit umfassender waren.

Der langen Dauer der Versuche wegen mußte bei Kindern nach zwei Versuchsserien eine größere Pause eingeschoben werden. Die Länge der Pause richtete sich je nach der individuellen Ermüdbarkeit der Vpn.

Bei den späteren Versuchen wurden, an der Dauer des ersten Versuchs gemessen, erhebliche Zeitersparnisse beobachtet (bis zu 40%).

Für die Zwecke des Versuchs standen 13 Bs. zur Verfügung, mit deren jeder Auslese-, Reihungs- und Aussageversuch von jeder Vp. durchzuführen war. Die vorliegende Abhandlung gründet sich daher auf 637 Versuchsserien zu je drei Einzelversuchen.

C. Das Verhalten der Versuchspersonen während der Versuche.

Im Rahmen dieser Abhandlung ist es nicht angängig, dem Verhalten der Vpn. während der Versuche eine eingehende Beachtung zuteil werden zu lassen, so reizvoll und dankbar die Aufgabe an sich auch wäre. So bin ich gezwungen, hier nur typische Einzelfälle herauszuheben.

Verschiedenheiten im Verhalten der Vpn. stellten sich schon bei Beginn der Versuche ein. Mancher der Vpn. stand der Ausdruck der Spannung so offensichtlich in den Mienen geschrieben, daß vom Versuchsleiter versucht werden mußte, diesen quälenden Druck durch einige Worte möglichst zu lösen. Bei anderen Vpn. fehlte die Spannung völlig. Sie traten dem Neuen völlig frei gegenüber, so frei, wie nur junge Menschen einem noch nie Geübten entgegengehen können. Bei einer dritten Gruppe wurde die innere Erregung erst an der Art der Durchsicht der Bilddarstellungen sichtbar.

Von den etwas sensiblen, mimosenhaft leicht ansprechbaren Vpn., die sich gerne zurückhalten, um nicht irgendwo verletzt oder über einem Fehler ertappt zu werden, hob sich diese dritte Gruppe scharf ab. Bei näherer Betrachtung zeigte sich aber doch, wie eigentlich gerade sie vom Versuch beherrscht wurden. Sie offenbarten sich als diejenigen, die die Versuchsanordnung nicht frei zu handhaben vermochten und den Versuch nicht persönlich gestalten konnten. Blatt für Blatt wanderte nach ungefähr gleichem Zeitaufwand an den durch den Versuchsleiter bestimmten Ort und nur hin und wieder verriet ein leises Zittern der Hand oder ein scheuer Blick auf den Vl. die innere Unsicherheit, die der Versuch in der Vp. erzeugt hatte. Die innere Unruhe äußerte sich in derlei Fällen häufig erst bei der Aufgabe, rasch das schönste Bild auszulesen. In diesem Augenblick bot manche der Vpn. den Ausdruck der Kopflosigkeit. Aber auch im Reihungsversuch erwiesen sie sich in ihrer Wahl sehr unbestimmt und zeigten geradezu oft Musterbeispiele für „Umsteller" (Marbe). Zusammenpressen des Mundes, Einkneifen der Augen und weites Zurücklehnen beim Betrachten, hastiges Zugreifen und rasches Verlagern der Blätter sind diesem Typus eigen. Nur wenige Vpn. dieser Art sprachen einige Worte während des Auslese- und Leistungsversuches. Die Mehrzahl verhielt sich schweigsam.

Ganz anders jene sicheren, freien Vpn., denen das Einleben in die neue Situation leicht wurde. Sie waren nach wenigen Minuten Meister der Lage. Mit Gewandtheit und Leichtigkeit gelang ihnen die Einfühlung in den Versuch, der sich in ihrer Hand zu etwas Eigenem formte, und schon nach den ersten Versuchen ging die Versuchsarbeit bei ihnen mit einer außerordentlichen Selbstverständlichkeit vonstatten. Nirgends hatte man den Eindruck, daß die Vpn. sich durch die Anwesenheit des Vl. oder durch die Versuchsanordnung beengt fühlten. Die Versuchsanordnung und der Versuch selbst wurden zur Atmosphäre, in der sich die Vpn. heimisch fühlten. Vpn. dieser Art warteten nicht, bis irgendeine Aufforderung von außen an sie herangetragen wurde; sie sprachen, wie es ihnen ums Herz war, sobald der neue Eindruck zum Ausdruck strebte: Beobachteten wir bei den Vpn. der ersten Art nur ein leises Lächeln oder unterdrücktes Kichern, so stießen wir hier auf Vpn., die sich nicht scheuten, auch über einen geringen Anlaß aus tiefstem Herzen zu lachen oder, wenn es sein mußte, laut und scharf zu kritisieren. Wo das geeignete Wort fehlte, stellte sich doch mit großer Sicherheit eine unzweideutige Gebärde ein, die mehr sagte als ein abgegriffener Gemeinplatz, wie ihn die Zurückgezogenen der besprochenen Art nicht selten benutzten.

Noch deutlicher wird der Unterschied im Verhalten der beiden verschiedenen Gruppen von Vpn., wenn wir ihr Verhalten im Aussageversuch berücksichtigen. Die stillen, schweigsamen Betrachter waren auch im Aussageversuch nur schwer

zugänglich. Ihre spontanen Aussagen waren äußerst spärlich und z. T. von erschreckend platter Art. Sobald diese Vpn. sich aber in den Versuch eingelebt oder in ein Bild eingesehen hatten, gewannen ihre Urteile an Sicherheit und Tiefe und die angewandten Kriterien an Präzision. Infolgedessen war es gerade bei solchen Vpn. bald möglich, die reinen Verlegenheitsaussagen aus den Protokollen auszuscheiden. Viel schwerer gelang die Scheidung in tiefe und oberflächliche Aussagen bei Vpn. der anderen Gruppe. Ihres lebendigeren Temperaments wegen wurden auch ihre Verlegenheitsaussagen in zahlreichen Fällen in solch eindrucksvoller Form gegeben, daß manchmal die widersprechendsten Angaben ins Versuchsprotokoll eindrangen und oft erst spät eine einwandfreie Heraushebung der Verlegenheitsaussagen gelang.

Innerhalb dieser beiden ausführlicher geschilderten Rahmenbilder von typischen Verhaltungsweisen der Vpn. während der Versuche — deren Verwandtschaft mit den Kretschmerschen Typen[1] aufgewiesen werden könnte — wäre nun eine Aufspaltung nach den verschiedensten Seiten des Verhaltens vorzunehmen. Große Differenzen z. B. zeigen die Bildbetrachtungszeiten der einzelnen Vpn. im Betrachtungsversuch (von 10 Sekunden bis $1^1/_2$ Minuten an einem Blatt). Diese Zeiten waren erfüllt von ganz bestimmten Kopf-, Gliedmaßen- und Rumpfbewegungen, die bei ähnlichen inneren Situationen stets in ähnlicher Weise wiederkehrten, wie z. B. Schulterzucken in Zweifelsfällen, Kopfheben oder -senken bei Anlaß zur Besinnung usw. Gleiche äußere Bewegungen waren aber nicht durchweg bei allen Vpn. auch Ausdruck für dieselbe Konstellation des seelischen Erlebens. So war das Schulterzucken bei dem einen Symbol der Unmöglichkeit, eine Entscheidung treffen zu können und bei den andern ein Symptom für die Sicherheit des eigenen Standpunktes, wenn etwa zum Ausdruck gebracht werden sollte, daß die Vp. mit der Kriterienformulierung des Vl. nicht einig sei, sich aber scheue, ihre Meinung laut zu äußern.

Beispiele dieser Art zeigen deutlich, warum auf Miterfassen des Verhaltens der Vpn. von Anfang an geachtet wurde. Nur infolge der Mitberücksichtigung von Ausdruckswort, Ausdruckshandlung und Ausdrucksbewegung war aus den Protokollen ein klares Bild über das ästhetische Urteil einer Vp. zu gewinnen. Ein Protokoll, das nur die wörtlichen Aussagen umschließt, hat zwar den Vorteil der Übersichtlichkeit und Einfachheit, bringt aber bei der Bearbeitung infolge der mangelhaften Überprüfbarkeit leicht Fehler in die Versuchsergebnisse hinein, die durch ein Mithereinnehmen der Verhaltungsbeobachtungen vermieden werden können. Selbstverständlich bleiben auch dann noch Fehlerquellen genug.

Neben diesen mehr charakterologischen Beobachtungen, die für das Protokoll über die einzelnen Vpn. bedeutsam sind, gingen noch einher die Beobachtungen des Verhaltens, das ganzen Entwicklungsstadien eigen ist. Daß auch diese Beobachtungen von wesentlichem Einfluß auf das Verständnis der für eine bestimmte Entwicklungsphase typischen Kriterien sind, bedarf keiner weiteren Begründung. Doch begnügen wir uns mit dem allgemeinen Hinweis auf diese Seite des Problems.

[1] Siehe Ernst Kretschmer, Körperbau u. Charakter. 7. u. 8. Aufl. 1929.

II. Die Urteilskriterien aus ästhetischer Wertung.

A. Wertung nach Rangreihenordnung oder Wertung nach Urteilskriterien?

Die Rangreihenergebnisse des Leistungsversuches, die an und für sich eine statistische Auswertung gestatten würden, können zahlenmäßig nur mit Vorbehalt ausgewertet werden, da nicht selten gleiche Reihungen auf Grund ganz verschiedener Beurteilungsmaßstäbe zustande kommen.

Erst die Erfassung und Ordnung der Urteilskriterien ermöglicht einen Einblick in die Leistung der Vpn., und erst durch die vergleichende Betrachtung der Häufigkeit bzw. Bedeutung der Urteilskriterien aus ästhetischer Wertung läßt sich ein Ausblick auf die Entwicklung des ästhetischen Urteils gewinnen. Ich richtete darum auch in den Versuchen mein Hauptaugenmerk auf den Aussageversuch.

Am schwierigsten war die begriffliche Formulierung der Urteilskriterien, die im Frageverfahren, das möglichst vorsichtig gehandhabt wurde, zu geschehen hatte. Um jedoch eine Suggestionswirkung des Frageverfahrens tunlichst auszuschalten, modulierte ich dasselbe fallweise und verwertete in meinen Aufstellungen nur solche Kriterien, die sich durch die Art der Aufnahme seitens der Vp. als die ihrem Erleben adäquatesten Ausdruck verleihenden erwiesen.

B. Die Urteilskriterien.

Für die von den Vpn. abgegebenen Urteilskriterien suchte ich die entsprechenden Formulierungen, die zu modifizieren oder zu vermehren waren, sobald in den Protokollen den schon formulierten Urteilskriterien ähnliche oder sobald neue Urteilskriterien aus ästhetischer Wertung auftauchen, für die die schon geschaffenen Formulierungen nicht ausreichten. Auf diese Weise gelangte ich zu einer großen Zahl von Urteilskriterien, die sich in Gruppen zusammenordnen ließen.

Die Urteilskriterien unserer Vpn. entsprangen den verschiedensten Wertungen. Im Rahmen dieser Arbeit interessieren besonders die Urteile aus ästhetischer Wertung. Die von mir im Aussageversuch gewonnenen Urteilskriterien fasse ich in folgender Übersicht zusammen.

Übersicht über die einzelnen Urteilskriterien aus ästhetischer Wertung:

I. Im sinnlichen Eindruck der Form wurzeln:

A. Die Kriterien bezüglich der Farbe. Es gefallen:

1. die Farbgebung überhaupt,
2. der einzelne Farbton,
3. die Farbklarheit einzelner oder sämtlicher Farben,
4. der Farbton, und zwar a) die Buntheit, b) der Farbkontrast, c) die Farbharmonie,
5. die Farbabtönung,
6. die Farbverteilung.

B. Die Kriterien bezüglich der Formen. Es gefallen:
   1. die Einzelformen an sich, und zwar a) die Einzelform als Ganzes, b) ihre Größe, c) ihre Konturen, d) ihre Proportionen,
   2. Einzelformen untereinander, und zwar a) die Vielheit der Einzelformen, b) die Kontraste der Einzelformen, c) die Harmonie der Einzelformen,
   3. Die Raumformen, und zwar a) die Flächenfüllung, b) die Flächengliederung, c) die Tiefendarstellung.

C. Die Kriterien bezüglich der Darstellung. Es gefallen:
   1. Die „Haltung der Darstellung", und zwar
      a) die einfache, schlichte Darstellungsweise,
      b) die getragene, vornehme Darstellungsweise,
      c) die klare, deutliche Darstellungsweise,
      d) die saubere Darstellungsweise,
      e) die genaue Darstellungsweise.
      f) die einheitlich durchgeführte Haltung der Darstellungsweise,
   2. das „Temperament der Darstellung", und zwar
      a) die angeregt lebendige Darstellungsweise,
      b) die Nachdruck verleihende, kräftig betonende Darstellungsweise,
      c) die episch breite, behäbige Darstellungsweise,
      d) die pathetisch gesteigerte Darstellungsweise,
      e) das einheitlich durchgeführte Temperament der Darstellungsweise.

D. Das Kriterium der Einheit der Gesamtform einer bildhaften Darstellung.

II. Im Erleben der Wesenseinheit von Inhalt und Form wurzeln:

A. Die Kriterien der Farbsymbolik einer bildhaften Darstellung,

B. die Kriterien der Formsymbolik einer bildhaften Darstellung,

C. die Kriterien der Symbolik der Darstellungsweise, und zwar gefällt
   1. die Wesensverwandtschaft zwischen der Haltung der bildhaften Darstellung und der Haltung der dargestellten Situationswirklichkeit,
   2. die Wesensverwandtschaft zwischen dem Temperament der bildhaften Darstellung und dem Temperament der dargestellten Situationswirklichkeit.[1]

III. Vergleichende Betrachtung der Urteilsleistung von Schülern und Erwachsenen.

Eine vergleichende Betrachtung der Urteilsleistungen von Schülern und Erwachsenen ist am anschaulichsten an Hand eines durch Zahlen belegten Tatsachenmaterials vorzunehmen. Die in den Versuchsprotokollen niedergelegten Ergebnisse der Auslese- und Rangreihenversuche bieten zwar ein einfaches und leicht durchschaubares Zahlenmaterial, kommen aber für eine Auswertung im Sinne einer vergleichenden Betrachtung nicht in Frage. Am meisten liegt eine Verwertung der Ergebnisse des Aussageversuches, d. h. eine Auswertung der Urteilskriterien nahe. Ein dahingehender zahlenmäßiger Vergleich setzt voraus, daß

[1] Es sei hier ausdrücklich darauf hingewiesen, daß die in der Tübinger Arbeit von H. Fromm (a. a. O.) angewandte Aufteilung der Urteilskriterien für die vorliegende Aufstellung in gewisser Hinsicht vorbildlich gewesen ist.

die einzelnen Kriterien begrifflich genau herausgearbeitet und für jede Vp. gesondert aufgestellt sind.

Die begriffliche Scheidung der von den einzelnen Vpn. zur Konstatierung ihres ästhetischen Urteils verwendeten Urteilskriterien wurde im vorhergehenden Abschnitt durchgeführt.

Zum Zwecke eines zahlenmäßigen Vergleichs waren nun noch Listen der Urteilskriterien aus ästhetischer Wertung auszuarbeiten, in die jedes von den einzelnen Vpn. angewandte Kriterium bei seinem erstmaligen Auftreten im Protokoll eingetragen wurde. Jedes weitere Auftreten desselben Kriteriums innerhalb desselben Protokolls blieb unberücksichtigt. Von der Aufnahme schloß ich fernerhin alle Kriterien aus, von denen anzunehmen war, daß sie Verlegenheitsaussagen der Vpn. oder Suggestionsprodukte seien, die sich aus etwaiger ungeeigneter Frageformulierung des Vl. ergeben haben. Jedes Kriterium ist also grundsätzlich nur einfach bewertet. Der sich dadurch unzweifelhaft ergebende Schematismus, der nur der anschaulichen Darstellung dienen soll, wäre nicht überwunden worden, wenn ich einzelnen, durch die Vpn. vielleicht besonders betonten oder an bevorzugter Stelle genannten Kriterien eine Höherbewertung hätte zuteil werden lassen.

Da die gesamten Ergebnisse an den drei Gruppen der Situations-, der Gegenstands- und der Zustandsdarstellungen gewonnen wurden, war es möglich, auch die Summen, Differenzen usw. in der Zahl der Urteilskriterien jeder Vpn., wie sie sich bei der Beurteilung der verschiedenen Bildgattungen ergeben haben, herauszustellen und Durchhschnittszahlen sowohl für die einzelnen Vpn. wie für ganze Gruppen zu errechnen.

A. Vergleichende Betrachtung über den Einfluß des Bildinhalts auf das ästhetische Urteil.

Die Schwankungsbreite der Kriterienzahl.

Bei der vergleichenden Betrachtung der Kriterienzahlen der einzelnen Vpn. begegnen wir ebenso interessanten wie instruktiven Unterschieden.

So ergibt sich für Situationsdarstellungen eine Schwankungsbreite (Schwbr.) von 5—18, und zwar bewegen sich die Kriterienzahlen

bei Vpn.	des	2.	Schulj.	zwischen	5	und	8	also	auf	einer	Schwbr.	von	3	Krit.
„	„	„	3.	„	„	7	„	11	„	„	„	„	4	„
„	„	„	4.	„	„	6	„	12	„	„	„	„	6	„
„	„	„	5.	„	„	5	„	12	„	„	„	„	7	„
„	„	„	6.	„	„	15	„	14	„	„	„	„	9	„
„	„	„	7.	„	„	11	„	18	„	„	„	„	7	„
„	erwachs.		Vpn.		„	10	„	18	„	„	„	„	8	„

Nun kann zwar aus dieser rein zahlenmäßigen Aufstellung noch nicht viel erschlossen werden, weil die Zahlen nicht allein auf quantitativen, sondern auch, infolge der Art ihrer Gewinnung auf qualitativen Unterschieden beruhen. Immerhin kann aber gesagt werden, daß mit aufsteigendem Alter die Gesamtgröße und die Schwankungsbreite der Kriterienzahlen im allgemeinen zunimmt; doch möchte ich gleich hier anfügen, daß uns Schüler begegneten, deren Kriterienzahl der von manchen Erwachsenen gleich-

kommt. Daraus erklärt sich zum Teil auch die große Schwankungsbreite in den Kriteriensummen der drei letzten Gruppen der Vpn.

Ähnlich liegen die Verhältnisse, wenn wir die Kriterienzahlen bei Zustandsdarstellungen beiziehen. Es bewegen sich die Kriterienzahlen

bei Vpn. des 2. Schulj. zwischen 4 und 9 also auf einer Schwbr. von 5 Krit.
„ „ „ 3. „ „ 4 „ 11 „ „ „ „ „ 7 „
„ „ „ 4. „ „ 5 „ 11 „ „ „ „ „ 6 „
„ „ „ 5. „ „ 7 „ 10 „ „ „ „ „ 3 „
„ „ „ 6. „ „ 5 „ 13 „ „ „ „ „ 8 „
„ „ „ 7. „ „ 8 „ 20 „ „ „ „ „ 12 „
„ erwachs. Vpn. „ 8 „ 24 „ „ „ „ „ 16 „

Auffallend wirkt hier beim Vergleich der beiden Ergebnisse besonders die Tatsache, daß die Schwankungsbreite der Kriterienzahlen bei Zustandsdarstellungen bedeutend größer ist als bei Situationsdarstellungen. Der Unterschied tritt weniger in Erscheinung bei den Vpn. aus den unteren Schuljahren und macht sich erst bei 13- und 14jährigen und bei Erwachsenen deutlich bemerkbar. Bei näherer Durchsicht der Protokolle zeigt sich, daß die Kriteriensumme bei denjenigen Vpn., die vorzugsweise den sinnlichen Eindruck der Form werteten, in der Regel weit hinter der jener Vpn. zurückblieb, die das Kriterium der Wesenseinheit von Inhalt und Form zum Hauptkriterium erhoben. Dieses Kriterium aber trat bei meinen Vpn. meist erst innerhalb der drei letzten Gruppen auf; doch fehlte es nicht selten auch hier, sogar bei Erwachsenen.

Über den genannten Unterschied in der Schwankungsbreite der Kriterien bei Situationsdarstellungen und der bei Zustandsdarstellungen ist zu sagen: Die Darstellungen von Zuständen bergen in sich mehr die Forderung nach Ruhe, nach Besinnung und verlangen, in ihrem Gehalt erkannt zu werden. Dieses Zurückgehen und von sich aus „Hinzuzufügen" ist aber erst dem Reifenden und dem Erwachsenen möglich. Der Pubertierende sucht das Wesenhafte, das Gehalterfüllte, und er findet es in Zustandsbildern am leichtesten. Wer diese Stufe noch nicht erreicht hat oder überhaupt nicht erreicht, der bleibt an der Beurteilung des Sinnlich-Angenehmen haften und geht damit am eigentlich Ästhetischen vorüber. Die hohe Schwankungsbreite in der Zahl der Urteilskriterien der einzelnen Vpn. den verschiedenen Bildgattungen gegenüber ist aber, das geht wohl einwandfrei aus dem Gesagten hervor, nicht allein durch die Form, sondern sicher auch wesentlich durch den Inhalt der Darstellung bedingt; denn es wird durch die Art des Inhalts der beurteilenden Person jenachdem schwer oder leicht gemacht, sich in eine bildhafte Darstellung einzufühlen und den sinnlichen Eindruck der Form bzw. die Wesenseinheit von Inhalt und Form zu erleben. Diese Tatsache wird bestätigt durch die Schwankungsbreite der Kriterienzahl an Gegenstandsdarstellungen.

Es schwankt die Kriterienzahl bei Gegenstandsdarstellungen

bei Vpn. des 2. Schulj. zwischen 2 und 5 also auf einer Schwbr. von 3 Krit.
„ „ „ 3. „ „ 2 „ 6 „ „ „ „ „ 4 „
„ „ „ 4. „ „ 1 „ 4 „ „ „ „ „ 3 „
„ „ „ 5. „ „ 3 „ 5 „ „ „ „ „ 2 „
„ „ „ 6. „ „ 4 „ 6 „ „ „ „ „ 2 „
„ „ „ 7. „ „ 3 „ 9 „ „ „ „ „ 6 „
„ erwachs. Vpn. „ 3 „ 10 „ „ „ „ „ 7 „

Der eindeutig festliegende Inhalt dieser bildhaften Darstellungen bedingt auch ein eng umgrenztes Erleben und damit wieder eine eng umgrenzte Kriterienzahl

mit geringer Schwankungsbreite, weil der Vielgestaltigkeit persönlichen Erlebens engere Schranken gezogen sind.

2. Die durchschnittliche Kriterienzahl.

Die durchschnittliche Kriterienzahl ist ein Ausdruck für den Umfang des ästhetischen Urteils; über dessen Qualität ist damit jedoch durchaus nichts ausgesagt. Die durchschnittliche Kriterienzahl läßt sich im Anschluß an die früher genannten Kriterienlisten für jede Gruppe von Vpn. und für jede der Bildgattungen besonders berechnen. Dadurch ergeben sich wieder quantitativ belangvolle Zahlenverhältnisse, die als Anschauungsmaterial wertvolle Dienste leisten. Ich stelle die durchschnittliche Zahl der Urteilskriterien in den einzelnen Gruppen von Vpn. nach den verschiedenen Bildgattungen getrennt einander gegenüber:

Durchschnittliche Kriterienzahl einer Versuchsperson	bei Zustands-bildern	bei Situations-bildern	bei Gegenstands-bildern
im 2. Schulj.	6,5 Krit.	6,5 Krit.	2,1 Krit.
„ 3. „	7,8 „	9,1 „	3,1 „
„ 4. „	7,8 „	8,0 „	2,1 „
„ 5. „	8,1 „	8,7 „	2,7 „
„ 6. „	9,3 „	7,8 „	3,5 „
„ 7. „	13,4 „	12,0 „	6,0 „
in d. Gruppe d. Erwachs.	18,7 „	11,1 „	6,3 „

Vorstehende Tabelle zeigt noch deutlicher den großen Einfluß des dargestellten Bildinhalts auf das Zustandekommen des ästhetischen Urteils. Die Durchschnittszahlen der Kriterien, die auf Zustandsbildreihen mit ihrem im allgemeinen „lyrischen" Einschlag angewendet wurden und die der Kriterien, die bei Beurteilung von Situationsbildreihen mit ihrem mehr „episch-dramatischen" Grundton auftraten, bewegen sich bei den jüngeren Vpn. ziemlich gleichmäßig aufwärts. Das dritte Schuljahr scheint etwas herauszufallen: doch wird das Bild der Zahlen verständlich, wenn wir uns daran erinnern, daß wir in den männlichen Vpn. Schüler vor uns haben, die sich im Kräfteüben und Leistungenzeigen, im Großsprechen und Laut-Auftreten nicht genug tun können, die stets voll ungestillten Tatendranges und ungehemmter Bewegungslust sind. Ihnen imponiert die Darstellung einer erregt lebendigen Situation mehr als die eines gleichmäßig ruhigen, abgemessenen Zustandes. Daß im sechsten Schuljahr die Kriterien aus Zustandsdarstellungen[1] eine größere Häufigkeit zeigen als die aus Situationsdarstellungen, findet seine Erklärung in folgendem: Aus den Protokollen ist ersichtlich, daß unter den Vpn. dieser Gruppe sich vier Mädchen und drei Knaben befinden und daß gerade die vier Mädchen das Zuständliche besonders berücksichtigen. Diese Mädchen stehen am Anfang der Reifezeit. Die Wendung nach innen, die Einstellung auf das Gefühlsmäßige, bringt die Abwendung vom Bewegten zum Ausgeglichenen, Ruhigen, vom Gegensätzlichen zum Harmonischen mit sich.[2]

[1] Anstatt Kriterien, die aus Urteilen über Zustandsdarstellungen gewonnen wurden usf., kürze ich stets ab: Kriterien aus Zustandsdarstellungen usw.

[2] Damit berühre ich einen schwierigen Punkt aller Bilduntersuchungen mit Pubertierenden sowohl als mit Erwachsenen. Beide verfallen nicht selten den Stimmungen ihrer

Die durchschnittliche Kriterienzahl gibt Aufschluß über den Umfang des ästhetischen Urteils; demnach geht aus dem Gesagten der Einfluß des Inhalts einer bildhaften Darstellung auf den Umfang des ästhetischen Urteils unverkennbar eindeutig hervor. Wie weit dieser Einfluß reicht und wie er sich im Einzelnen äußert, ist aus meinen Protokollen nicht nachzuweisen, da ich vorzugsweise die Urteile der Vpn. über die Formgebung der bildlichen Darstellung untersuchte und infolgedessen für eine weitgehende inhaltliche Homogenität meines Versuchsmaterials Sorge trug. Die wenigen (hier erörterten) Ergebnisse genügen aber nicht, mehr als bloß Allgemeines darzulegen.[1]

Als Ergebnis der beiden vorstehenden Abschnitte halte ich fest: Der Inhalt der bildlichen Darstellung ist sowohl bei den Erwachsenen wie bei den jüngeren Vpn. für den Ausfall des ästhetischen Urteils über bildhafte Darstellungen nicht belanglos. Am deutlichsten offenbart sich dieser Einfluß am Umfang des ästhetischen Urteils der pubertierenden Schüler und der Erwachsenen.

B. Vergleichende Betrachtung über die Häufigkeit bzw. die Bedeutung des Auftretens einzelner Urteilskriterien bei den verschiedenen Gruppen von Vpn. und den verschiedenen Bildgattungen.

Jedes Urteilskriterium, das von einer Vp. zur Begründung herangezogen wurde, bewerte ich bei der Aufstellung der hier zugrundegelegten Wertungsliste grundsätzlich mit der Wertungszahl eins. Auf diese Weise ergibt sich für jede

eigenen empfindsamen Seele — auch im ästhetischen Urteil — und geben dann Aussagen zu Protokoll, die alles andere mehr sind als Aussagen über Erlebnisse, die vom sinnlichen Eindruck oder von der Wesenseinheit zwischen Inhalt und Form einer bildhaften Darstellung herrühren. Das Bild wirkt dann gefühlsanregend aber nicht ästhetisch. Vgl. hierzu Rich. Hamann, Zur Begründung der Ästhetik, Z. f. Ästh. Bd. 10, S. 132. Von einem Fall, in dem der Stimmungseinfluß auf das Urteil kraß in Erscheinung tritt, berichtet auch Farmer, „Erfassen der Wirklichkeit" S. 23.

[1] Eine Untersuchung des Bedeutungsanteils des Inhaltes am Zustandekommen und an der Art des ästhetischen Genießens und Urteilens ist sicher ebenso notwendig, wie eine formalästhetische Untersuchung; nur wird eine Untersuchung in dieser Richtung, so reizvoll sie auch sein mag, mit noch größeren Schwierigkeiten zu kämpfen haben als die schon vorliegenden Untersuchungen über formalästhetische Probleme; denn die „Unterscheidung zwischen künstlerischer Bedeutung des Stoffes und stofflicher Bedeutung des Kunstwerkes ist", wie Fiedler sagt (Über die Beurteilung von Werken der bildenden Kunst, S. 12), „oft sehr schwer. Der Gegenstand der Darstellung, der Inhalt, die Idee des Kunstwerkes hängen meist so eng mit der künstlerischen Intention zusammen, daß es schwer ist, die Rücksicht auf das reine Resultat künstlerischer Tätigkeit von dem Interesse an dem Gedankeninhalt frei zu erhalten. Und doch ist dies notwendig, denn so paradox es auch klingen mag, so beginnt doch das Interesse an der Kunst erst in dem Moment, wo das an dem Gedankeninhalt der Kunst erlischt". (Vgl. dazu: Goethe, Maxime a. d. Jahre 1826 und Zeitler, Goethe — Stoff, Gehalt, Form, a. a. O., Sokrates, Z. f. Gym.-Wesen, 5. Jg. April/Mai 1917, S. 145—185.) Aber bedeutungslos ist der Inhalt des Dargestellten nun auch einmal für das rein formal-ästhetische Urteil nicht, das resultiert schon aus den oben wiedergegebenen Tatsachen, wenn auch betont werden muß, daß das ästhetische Urteil mit der Beurteilung des Inhalts nur wenig zu tun hat.

Vpn. eine bestimmte Kriteriensumme, die gleich Hundert gesetzt wird. Daraus kann für jede einzelne Vp. (natürlich auch für ganze Gruppen von Vpn.) der Anteil eines Kriteriums bei der Bildung des ästhetischen Urteils auf Grund des Häufigkeitsgrades errechnet werden.[1]

Auch bei der Betrachtung der Häufigkeit bzw. Bedeutung der einzelnen Kriterien im ästhetischen Urteil von Kindern und Erwachsenen scheide ich die Versuchsergebnisse nach den drei verschiedenen Bildgattungen.

1. Die Häufigkeit der Urteilskriterien, soweit sie im Erleben des sinnlichen Eindrucks der Form wurzeln:

a) Die Kriterien bezüglich der Farbe.

An den Zahlen für die Häufigkeit der Kriterien der Farbe im ästhetischen Urteil über Zustandsdarstellungen zeigt sich in anschaulicher Weise der Gang der Entwicklung des ästhetischen Urteils.

Während die Vpn. der unteren Jahrgänge in ihren Urteilen die Kriterien des Farbtones, der Farbklarheit und der Buntheit bevorzugen, legen die oberen Jahrgänge der Schüler und die Erwachsenen Wert auf sich gegenseitig abhebende und in ihrer Gesamtwirkung sich verstärkende, also kontrastierende Farben oder auf abgestimmte, mithin harmonische Farbzusammenstellungen. Interessant ist ferner die Tatsache, daß den Vpn. der beiden letzten Gruppen der Gesichtspunkt des Farbtones scheinbar ganz abgeht und die Farbklarheit nur mit einem sehr geringen Prozentsatz am ästhetischen Urteil beteiligt ist. Den Grund für diese Erscheinung haben wir darin zu suchen: Die Vpn. dieser Stufen suchen jeder Form eine Bedeutung, einen Inhalt unterzulegen. Dem Kriterium der Wesenseinheit von Inhalt und Form wird eine maßgebende Stelle im ästhetischen Urteil eingeräumt; deshalb wird der einzelne Farbton nun nicht mehr nach seinem sinnlichen Eindruck, sondern nur noch nach seinem Symbolcharakter bewertet.

Das Kriterium der Farbabtönung wird von den jüngeren Vpn. nicht angewandt. Auffallend wirkt auch, daß im fünften Schuljahr auf klare und bunte Farbgebung verhältnismäßig große Bedeutung gelegt wird.

In den Urteilen über Situationsdarstellungen liegen die prozentualen Verhältnisse ähnlich zueinander, wie in den Urteilen über Zustandsdarstellungen. Anscheinend war der sinnliche Eindruck mancher Farbtöne und der Farbklarheit einzelner Situationsbilder auch auf die älteren Kinder und die Erwachsenen so stark, daß es denselben unmöglich war, den sinnlichen Eindruck zu übersehen. Bezeichnenderweise aber gewann der Eindruck Bedeutung, füllte sich mit Gehalt, so daß er sich in den Gefühlskomplex, den das Ganze auslöste, als mit Symbolcharakter ausgestatteter Ausdruckswert einfügen konnte. Die Beachtung der Farbabtönung, die ein sicheres Gefühl für Farbwirkungen und ein sensibles Organ für feine Stimmungen von Farbtönen voraussetzt, tritt auch in den Urteilen über Situationsdarstellungen in den Hintergrund und kommt nur bei Erwachsenen vor. Die primitive Farbfreude der Kinder im Alter von elf bis zwölf Jahren, die sich in der Lust an den satten Farbharmonien und herben Farbkontrasten offenbart,

[1] Dabei ist nicht zu übersehen, daß ein Kriterium erst deshalb wiederholt angewendet wird, weil es durch einen vorausgegangenen Eindruck in Bereitschaft gesetzt wurde. Die Häufung der Beurteilungen, die unsere Versuche mit sich brachten, leistete einer derartigen „stereotypen" Urteilsbildung Vorschub.

läßt sich aus unseren Zahlen deutlich ablesen. Die Kriterien der Farbharmonie und des Farbkontrastes lassen die quantitative Massenverteilung der Farbe auf die Raumfläche noch unberücksichtigt. Das Mithereinnehmen der Farbverteilung in das ästhetische Urteil setzt ein verhältnismäßig hochentwickeltes, leicht ansprechbares, zartes Farbgefühl voraus. Kein Wunder darum, wenn das Kriterium der Farbverteilung nur bei wenigen Vpn. der letzten beiden Gruppen erscheint.

Andere Verhältnisse zeigen die Zahlen über die Häufigkeit der Farbkriterien bei Gegenstandsdarstellungen. Hier äußert sich die streng sachliche, nüchterne Haltung der Vpn. gegenüber den Gegenständen der täglichen Erfahrung in eindeutiger Weise. Eine Kriterienarmut sondergleichen ist zu konstatieren. Selten nur wurde in den Urteilen überhaupt aus ästhetischer Wertung Stellung genommen und wo dies geschah, trugen die Angaben häufig das Gepräge des Gemeinplatzes. Ein Vergleich der Ergebnisse dieser mit denen der übrigen Versuche ist darum auch sehr schwer, insonderheit bei Vpn. jüngeren Alters, die mit der Anwendung von Kriterien aus ästhetischer Wertung an sich schon äußerst sparsam verfuhren. Etwas ergiebiger sind in dieser Hinsicht die Protokolle der Erwachsenen und die der Schüler des sechsten und siebenten Schuljahres; doch zeigt sich bei ihnen in den Urteilen über Gegenstandsdarstellungen ebenfalls eine erstaunliche Armut an Urteilsgesichtspunkten. Die Vpn. legen eigentlich nur auf gewisse Farbtöne, auf Farbkontraste und Farbharmonien größeren Wert. Die einseitig sachliche Haltung erstickt das ästhetische Stellungnehmen bis auf letzte primitive Reste.

Was ich früher bereits über die Bedeutung des Inhalts für den Umfang des ästhetischen Urteils ausführen konnte, kann ich nunmehr erweitern, und konstatiere, daß auch die Qualität des ästhetischen Urteils über bildhafte Darstellungen durch den Inhalt derselben wesentlich mitbedingt ist. Diese Behauptung wird sich auch im Folgenden erneut bestätigen.

b) Die Kriterien bezüglich der Formen.

R. Heckel sagt in seiner Schrift: Optische Formen und ästhetisches Erleben (S. 103): „Die ästhetischen Fähigkeiten des Kindes treten im allgemeinen auf vorwiegend formal bestimmten ästhetischen Gebieten, in denen Reihung, Symmetrie und Rhythmus stark zur Geltung kommen, am deutlichsten in Erscheinung." Dieser Satz wird durch meine Untersuchungen klar bestätigt. Von sämtlichen Kriterien der Formen erreichte das Kriterium der rhythmischen Reihung auf den unteren Altersstufen die höchsten Prozentzahlen. Daß das Kriterium der Symmetrie wenig genannt wurde, liegt am Versuchsmaterial. Besonderes Gefallen erregte bei den Vpn. die Raumaufteilung. Eine Ausnahme bildeten hier nur die Vpn. des fünften Schuljahres, die mit den Formen unverhältnismäßig wenig anzufangen verstanden.

Die Vpn. des zweiten und dritten Schuljahres mit ihrer großen Achtung vor der Welt der Realität und ihrer Tendenz, sich aller Phantasie zu entledigen und hinter das Geheimnis der Dinge zu dringen, empfanden Freude an scharf ausgeprägten Konturen, an verhältnismäßig großen Darstellungen und hatten zum Teil ein ebenso entwickeltes Formgefühl wie die Erwachsenen. Das Kriterium der Proportion der Einzelformen wurde z. B. prozentual fast ebensooft

von den Vpn. der II., wie von denen der V., von den Vpn. der I. und III. fast so oft wie von solchen der VII. Gruppe genannt. Der Gegensatz verschiedener Figuren wurde sogar von Grundschülern mitunter besser erkannt als von Erwachsenen. Die Vielgestaltigkeit der Formen liebten die Vpn. des vierten und fünften Schuljahres. Diese Tatsache ist leicht begreiflich, wenn wir daran erinnern, daß auf dieser Stufe sich das Kind in seinem eigenen Schaffen von der Macht des Schemas, das es seither wie eine Art Normalalphabet gebrauchte, unter dem Einfluß „des beginnenden Linien- und Formgefühls" zu lösen und zu einer freien Gestaltung weiterzudringen sucht. Das in Aktion tretende „Linien- und Formgefühl" (Kerschensteiner) ruft wohl auch das unter den Urteilen der III. und IV. Gruppe zum Teil vorwiegende Kriterium der Raumfüllung in Aktion, das erst in den Urteilen der Vpn. des siebenten Schuljahres zurückgeht, nachdem es in den vorausgehenden Gruppen rapid gestiegen war. „Linien- und Formgefühl" sind es auch, die die Bewertung der farb- und formperspektivischen Darstellung ermöglichen. Die Wirkung der leicht durchschaubaren Formperspektive wurde von den Vpn. öfters erlebt als die der Farbperspektive, deren Wert erst von den Vpn. der zwei letzten Gruppen erfühlt wurde.

An der aus Urteilen über Situationsdarstellungen gewonnenen Kriterientafel fällt auf, daß die Kriterien der Proportion und Harmonie der Einzelform prozentual stärker vertreten sind als in der oben besprochenen Kriterientafel, die aus Urteilen über Zustandsdarstellungen gewonnen wurde. Diese Erscheinung dürfte folgenden Grund haben: eine Situation, die in sich viel stärker die Beziehung der Einzelformen zueinander zum Ausdruck bringt, regt auch zu einer Betrachtung der Formenbeziehungen mehr an als die Darstellung eines Zustandes. Daß bei Situationsdarstellungen die rhythmische Reihung nur von einem niederen Prozentsatz der Vpn. als schön empfunden wurde, lag im Wesen des Versuchsmaterials begründet; ebenso die Tatsache, daß überhaupt die Kriterien der Raumformen in den Urteilen über Situationsdarstellungen eine untergeordnete Rolle spielen, vor allem in den Urteilen der Vpn. aus den vier ersten Gruppen. Die prozentualen Anteile der Raumformenkriterien der Gruppen 5—7 decken sich fast mit den prozentualen Verhältnissen der Urteilskriterien dieser Vpn., soweit sie sich auf Zustandsdarstellungen beziehen. Eine Erklärung dieser Erscheinung erblicke ich in der sich bei der Betrachtung eines Situationsbildes alsbald einstellenden realistischen Grundhaltung der jüngeren Vpn. (Doch ist diese realistische Grundhaltung durchaus nicht auf die jüngeren Vpn. beschränkt. Einige der erwachsenen Vpn. erwiesen sich als mindestens ebenso kernfeste Vertreter der realistischen Denkweise wie jene Schüler der I. bis III. und IV. Gruppe.)

Am schwersten ist der Gang der Entwicklung des ästhetischen Erlebens aus den Urteilskriterien über die Formen der Gegenstandsdarstellungen zu erkennen; denn die Gegenstandsdarstellungen wurden von den Vpn. der unteren Gruppen nur selten ästhetisch bewertet. Die Linienführung ist es, die zunächst neben der Formgebung als schön empfunden wird. Erst die Vpn. des sechsten Schuljahres verwenden das Kriterium der plastischen Darstellung — vielleicht unter dem Einfluß des Zeichenunterrichts — und erst

vom siebenten Schuljahr ab aktivieren sich in den Urteilen unserer Vpn. auch andere Kriterien, z. B. das der Raumaufteilung, der Symmetrie und andere. Diese Tatsache scheint im Gegensatz zu dem früher (S. 15) Gesagten zu stehen. Doch dürfen wir annehmen, daß jene Daten die Vpn. der unteren Jahrgänge nicht ansprachen, weil sich deren Interesse weniger den formalen als den inhaltlichen Momenten der Darstellung zuwandte. Im Ganzen finden wir erneut, daß wir den Gang der Entwicklung des ästhetischen Urteilens an Hand der Häufigkeitsprozente der Urteilskriterien aufzuzeigen vermögen und daß die Qualität des ästhetischen Urteils nicht allein durch die Form einer bildhaften Darstellung, sondern ebensosehr auch durch ihren Inhalt bedingt ist. Dasselbe bestätigt uns die vergleichende Betrachtung der Häufigkeit der Kriterien, die sich auf die Darstellung beziehen.

c) Die Kriterien bezüglich der Darstellung.

Bei den Vpn. des zweiten und siebenten Schuljahres fehlt den Zustandsdarstellungen gegenüber das Wertlegen auf eine angeregte, lebendige Darstellungsweise, während denselben Vpn. an Situationsdarstellungen eine angeregte, lebendige Darstellungsweise gefällt. In den übrigen Gruppen gerät dieses Kriterium zwar auch bei Zustandsdarstellungen nicht in Wegfall, hält sich aber, verglichen mit dem Häufigkeitsgrad des Kriteriums in den Urteilen über Situationsdarstellungen, stark im Hintergrund. Das Auftreten des Kriteriums der angeregten, lebendigen, sinnesfreudigen Darstellungsweise erfährt innerhalb der Urteile über Situationsdarstellungen bei den verschiedenen Gruppen eine bemerkenswerte Modulation. Es steigt die Häufigkeitskurve des Kriteriums in raschem Tempo bis zur vierten Gruppe und fällt von dort ebenso rasch zur letzten Gruppe ab, in der sie nicht einmal mehr ein Drittel der größten prozentualen Häufigkeit erreicht. Dieser Tatbestand ist entwicklungspsychologisch sehr interessant. Die jungen Realisten des zweiten und dritten Schuljahres mit ihrer labilen Aufmerksamkeitshaltung und ihrem lebhaften Sinn finden selbstverständlich Gefallen an einer erregt-bewegten Darstellungsweise, wie sie etwa die Situationsbilder des Versuchsmaterials darbieten. Die Schüler des vierten und fünften Schuljahres erfreuen sich dafür an einer kräftigen Darstellungsweise. Darin findet der realistische Grundzug des Wesens der Zehn- bis Elfjährigen seine adäquate Form. Mit besonderer Vorliebe beschäftigt sich das Kind dieser Epoche mit der Welt, wie sie den Sinnen gegeben ist, und ist dabei durchdrungen von einem äußerst gespannten Hoch- und Kraftgefühl. Darum ist zu erwarten, daß diese Kinder neben der lebendigen, sinnesfreudigen Darstellungsweise auch die kräftige, betonende, Nachdruck verleihende Darstellungsweise lieben. Daß diese Art der Bewertung ihren Höhepunkt bei den Vpn. des fünften Schuljahres schon überschritten hat, ist nicht weiter erstaunlich und deckt sich mit allgemeinpsychologischen Erfahrungen: Obwohl den Vpn. dieses Jahrganges noch die realistische Haltung eigen ist, spüren wir bei ihnen doch eine merkliche Abwendung von der Außenwelt und eine Tendenz zur Verinnerlichung. Die Pubertät schickt ihre Vorboten voraus.

An die Stelle des Kriteriums der kräftigen Darstellungsweise tritt im fünften und sechsten Schuljahr zum Teil das der episch-breiten, behäbigen und in den letzten Gruppen das der pathetisch gesteigerten Darstellungs-

weise, die dem Wesen des dargestellten Zustandes mitunter eine adäquatere Form gibt als die kräftig betonende, Nachdruck verleihende Darstellungsweise.[1]

Unter den aus Urteilen über Gegenstandsdarstellungen gewonnenen Kriterien fehlen die Kriterien, die im sinnlichen Eindruck des Temperaments der Darstellungsweise wurzeln, abgesehen von dem Kriterium der kräftigen Darstellungsweise, das bei den Gruppen 6 und 7 wenigstens teilweise vorhanden ist. Die Vpn. dieser Gruppen sind imstande, die rein sachliche, nüchterne Haltung zu durchbrechen und eine ästhetische Grundhaltung anzunehmen. Das Empfinden für die Notwendigkeit der einheitlichen Durchführung des einmal angeschlagenen Temperaments einer Darstellungsweise war nur bei wenigen Vpn. zu konstatieren, gelegentlich jedoch sogar bei einer Vp. aus dem dritten Schuljahr. Dieses Kriterium darf nur bei empfindlichen und ästhetisch veranlagten Menschen erwartet werden. Stillosigkeiten und Stilwidrigkeiten werden nicht von jeder Vp. beanstandet.

Das Kurvenbild (für Zustandsdarstellungen) des Kriteriums der klaren, deutlichen Darstellungsweise — wir gelangen damit zur vergleichenden Betrachtung der Urteilskriterien aus ästhetischer Wertung, soweit sie sich auf die Haltung der Darstellungsweise beziehen — setzt erst bei der zweiten Gruppe ein, fällt in der dritten wieder aus und erreicht in der vierten seinen Gipfelpunkt, um dann stark abzufallen.

Im vierten Schuljahr ist das Kriterium der klaren, deutlichen Darstellungsweise häufig ersetzt durch das Kriterium der sauberen bzw. genauen Darstellungsweise, das unter den Urteilen dieser Phase eine beherrschende Stellung einnimmt. Diese Erscheinung ist auf Unterrichtseinflüsse zurückzuführen, wie auch das spätere Abnehmen des Kriteriums aus der mit dem Alter fortschreitenden Selbstverständlichkeit einer sauberen Darstellungsweise begreifbar wird. Vergleichen wir nun mit dem eben Gesagten die Häufigkeitsentwicklung des Kriteriums der klaren, deutlichen Darstellungsweise, wie sie sich aus den Urteilen über Situationsdarstellungen zeigt, so fällt sofort auf, daß die Steigerung anfänglich viel langsamer einsetzt als dort, sich fortsetzt bis zum siebenten Schuljahr und dann erst, plötzlich abbrechend, zurückweicht. Wenn auch das Kriterium der klaren, deutlichen Darstellungsweise in ästhetischer Wertung wurzelt, so wird man doch annehmen müssen, daß in der starken Steigerung, die die Häufigkeit des Auftretens des Kriteriums erfährt, auch das Erstarken des Intellekts mit zum Ausdruck kommt. Einen Beweis für diese Annahme erblicke ich darin, daß in den Urteilen über Zustandsdarstellungen, die weniger Anlaß geben, die Beziehungen der Gegenstände untereinander zu untersuchen, der Grad der Beliebtheit des Kriteriums recht gering war, während er in den Urteilen über Situationsdarstellungen, die zur Betrachtung des Beziehungszusammenhanges geradezu aufforderten, eine ansehnliche Höhe erreichte. Daß die älteren Vpn. den Situationsdarstellungen, besonders aber den Zustandsdarstellungen gegenüber ihre sonstige sachliche Haltung leichter verlassen konnten als die Schüler, ist bei der Differenziert-

[1] Ich führe diesen Tatbestand an als Beweis für das Mitwirken des Inhalts an Art und Zustandekommen des ästhetischen Urteils. Gleichzeitig könnte auch er wieder einer entwicklungspsychologischen Betrachtung als Wegweiser dienen. Da diese dem bereits Erwähnten nichts hinzuzufügen hat, bleibt sie unterlassen.

heit und raschen Umstellungsfähigkeit des Wertlebens des entwickelten Menschen anzunehmen.

Die sachlich nüchterne Haltung der Studierenden und sonstigen Erwachsenen trat in den Kriterien aus Gegenstandsdarstellungen deutlich zutage. Was ich in bezug auf die Häufigkeit des Auftretens des Kriteriums der klaren, deutlichen Darstellungsweise aussagte, gilt, mutatis mutandis, auch für die Häufigkeit des Auftretens des Kriteriums der sauberen und genauen Darstellungsweise.[1]

Die Kriterien der schlichten, einfachen und die der vornehmen, getragenen Darstellungsweise sind von den Vpn. in den Urteilen selten gebraucht worden und darum in den Listen nur mit einem schwachen Prozentsatz vertreten.

In entwicklungspsychologischer Hinsicht ist die vergleichende Betrachtung der Häufigkeit, mit der die Beachtung der Einheitlichkeit der Gesamtform in den Urteilen der Vpn. auftritt, nicht unbedeutsam. Noch im zweiten Schuljahr entfallen auf dieses Kriterium 15,74 % aller Kriterien, obwohl sich bei Schülern dieses Alters bereits eine analysierende Betrachtung der bildhaften Darstellung anbahnt. Die Tendenz zur ganzheitlichen Auffassung ist bei einzelnen Vpn. des dritten Schuljahrs schon fast ganz überwunden, bei andern macht sie sich noch äußerst stark bemerkbar. Ähnliches gilt von den Vpn. des vierten Schuljahres. Den Realisten des fünften Schuljahres genügt die ganzheitliche Betrachtung nicht mehr. Die analytische Auffassungsweise tritt in ihre Rechte. Zustandsdarstellungen gegenüber wird das Kriterium der Einheit der Gesamtform noch gebraucht; es ist auch in Urteilen über Gegenstandsdarstellungen recht häufig, was wohl darin begründet ist, daß die Vpn. bei der Bildbetrachtung zunächst ihr Hauptaugenmerk dem Gegenstand zulenken, ihn analytisch betrachten und das übrige darauf nur noch summarisch überblicken.

2. Häufigkeit der Urteilskriterien, soweit sie im Erleben der Wesenseinheit von Inhalt und Form wurzeln.

In der vorstehenden vergleichenden Betrachtung der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Urteilskriterien ließ ich absichtlich die Betrachtung der Häufigkeit derjenigen Urteilskriterien beiseite, die im Erleben der Wesenseinheit von Inhalt und Form wurzeln; denn mit ihnen gelangen wir zu Urteilskriterien, die den Höhepunkt in der Entwicklung des ästhetischen Urteils bilden und die, da sie in den Urteilen der jüngeren Vpn. kaum andeutungsweise vertreten sind, für eine vergleichende Betrachtung größeren Stils nicht in Frage kommen. Es zeigten nämlich die Schüler mit zunehmendem Alter immer mehr Verständnis für die Wesenseinheit von Inhalt und Form.

Diese Erscheinung ist an sich nicht verwunderlich, denn das Erleben der Inhalt-Form-Einheit setzt ein Vertrautsein der Person mit den Dingen der Außenwelt und gleichzeitig die Fähigkeit, das von außen an die Seele Herantretende innerlich zu bearbeiten und zu bemeistern, voraus. Der Mensch, der Urteile über die Wesenseinheit von Inhalt und Form fällt, hat die unpersönliche Welt für sich erobert,

[1] Damit ist aber auch wiederum die hohe Bedeutung des Inhalts einer bildhaften Darstellung für die Qualität des ästhetischen Urteils zugestanden. Eine nähere Begründung dieser Behauptung erübrigt sich, nachdem wir in anderem Zusammenhang darüber ausführlich gehandelt haben.

verpersönlicht. Das Inhalt-Form-Erleben ist stets persönlichster Natur.[1] Die Fähigkeit, eigenpersönliches Inhaltserleben als zu einer erlebten Form „passend" oder „nicht passend" zu empfinden, ist erst bei reflektorischer Haltung, d. h. aber in der Zeit der psychischen Reifung, möglich.

Es erscheint nach dem Gesagten nicht befremdlich, wenn in meinen Kriterienlisten die „Wesenskriterien" bei den Vpn. der fünften Gruppe spärlich und erst bei denen der letzten Gruppe in erhöhtem Maße verzeichnet sind. Anzufügen ist noch, daß selbst künstlerisch tätige und künstlerisch geschulte Erwachsene neben Kriterien, die sich auf die Wesenseinheit von Inhalt und Form beziehen, noch Kriterien, die rein im Erleben des sinnlichen Eindrucks der Form wurzeln, gebrauchten.

An Situationsdarstellungen wurde die Wesenseinheit von Inhalt und Farbe fast nur von der letzten Gruppe der Vpn. gewertet. Eine Vp. des 7. Schuljahres fand, daß die Buntheit des Blattes den Eindruck des erregten Inhalts noch verstärke und daß der Eindruck der Farbgebung überhaupt den des Inhalts widerspiegle. In den Urteilen über Gegenstandsdarstellungen fehlt das Kriterium der Wesenseinheit von Inhalt und Farbe, abgesehen von einigen kümmerlichen Resten, sogar bei den Erwachsenen.

Auf die Wesenseinheit von Inhalt und allgemeiner Darstellungsweise wurde von den Vpn. meist ein größerer Wert gelegt, als auf die Wesenseinheit von Inhalt und Form, die in der Regel erst die Vpn. der letzten Gruppe lobend betonten. Das bedeutet aber: Die Vertiefung des ästhetischen Genießens war bei den meisten Vpn. noch nicht zum Abschluß gelangt. Noch immer waren gewisse Formen nur sinnlich angenehme Beigaben des Inhalts. Diese Stufe des ästhetischen Genießens ist überwunden, wenn die

[1] Im Versuch ist es aus eben diesem Grunde nur schwer nachweisbar. Vielleicht schwebt das Erlebnis der Wesenseinheit von Inhalt und Form, wie das Fromm S. 44 seiner Untersuchung vermutet, über manchen Urteilskriterien, die unter den Kriterien, die im sinnlichen Eindruck der Form wurzeln, eingeordnet wurden. Bei einigen Urteilskriterien konnte ich mich auch während der Versuche des Eindrucks nicht entledigen, daß hinter dem sinnlichen Eindruck der Form in diesen Fällen doch das Erleben der Inhalt-Form-Einheit stehen muß. Da jedoch im Aussageversuch ein Beweis dafür nicht erbracht werden konnte — und sei es auch infolge der Ausdrucksarmut der Versuchspersonen — mußte im Interesse der Exaktheit eine dahin zielende Einordnung unterbleiben. Meines Erachtens genügt als Anlaß zur Aufnahme eines Kriteriums in die Reihe der Wesenskriterien nicht der Hinweis auf die natürliche Nachbarschaft, auf das gewohnte Zusammensein. Das rein Gewohnheitsmäßige kann auch nur dem sinnlichen Eindruck nach empfunden werden. Meiner Ansicht nach darf eine Vp. auch das Bewußtsein für das notwendige Zusammengehören eines Inhalts und seiner Form haben, ohne daß uns das Recht zusteht, dieses Kriterium zuzuzählen, wenn die Vp. die Zusammengehörigkeit nur auf Grund der Gewohnheit empfindet. Das bloße Zusammenerleben garantiert nicht, daß in der Vp. das Erlebnis aktiv ist: Diese Form wird diesem von mir erlebten Inhalt gerecht. Wie jeder Inhalt kann auch jede Form verschieden erlebt werden. Das Kriterium der Wesenseinheit konstatiert den notwendigen Parallelismus beider Erlebnisse. Der Ausgang der Parallelität des Erlebens schlummert einzig und allein im Individuum. Solange darum die individuelle Note in der Darstellung des Erlebens fehlt, ist der Zweifel an der Echtheit des Wesenskriteriums, wenn nicht notwendig, so doch berechtigt.

Form aufhört, nur ein angenehmes Anhängsel des Inhalts zu bilden, d. h. wenn sie als Ausdruckswert für den erlebten Inhalt betrachtet wird.

Die starke Betonung des ästhetischen Urteils hat zur Folge, daß diejenigen Erscheinungen des ästhetischen Erlebens, die sich im theoretischen Bewußtsein widerspiegeln, einseitig berücksichtigt werden. Der Verfasser ist sich dieses Umstandes wohl bewußt. Doch kam es ihm in erster Linie darauf an, ein Inventarium der bei der Urteilsbildung wirksamen Kriterien aufzustellen und die Entwicklung des Gebrauchs dieser Kriterien auf verschiedenen Altersstufen und an verschiedenartigem Bildmaterial darzustellen.

Zusammenstellung der Ergebnisse:

1. Eine zusammenfassende Darstellung der verschiedenen Urteilskriterien aus ästhetischer Wertung ist auf Seite 8f. gegeben worden.
2. Die vergleichende Betrachtung der ästhetischen Urteile von Schülern und Erwachsenen ergibt, daß im allgemeinen Schüler des 2.—7. Schuljahres ihren ästhetischen Urteilen über (von Kindern angefertigte) bildhafte Darstellungen dieselben Maßstäbe zugrunde legen wie die Erwachsenen.
3. Die Häufigkeitsgrade der verschiedenen Urteilskriterien lassen in eindeutiger Weise den Gang der Entwicklung des ästhetischen Urteils erkennen. Die dabei gewonnenen Ergebnisse entsprechen den Erkenntnissen der Kinderpsychologie (vgl. Kroh: „Phasen der Jugendentwicklung", 1926 und Kroh: „Psychologie des Grundschulkindes", 2. Aufl. 1929).
   a) Der Gang der Entwicklung zeigt sich z. B. deutlich im prozentualen Auftreten des Kriteriums der Einheitlichkeit der Gesamtform bei den Urteilen über Situationsdarstellungen. (I = 15,74%, II = 7,65%, III = 8,78%, IV = 3,23%, V = 1,5%, VI = 1,02%, VII = 0%.)
   b) Während die Vpn. der unteren Jahrgänge in ihren Urteilen die im sinnlichen Eindruck der Form wurzelnden Kriterien des Farbtones, der Farbklarheit und der Buntheit bevorzugen, legen die oberen Jahrgänge der Schüler und die Erwachsenen Wert auf sich gegenseitig abhebende und in ihrer Gesamtwirkung sich verstärkende, also kontrastierende oder auf abgestimmte, mithin harmonische Farbzusammenstellung.

      Interessant ist ferner die Tatsache, daß in den Urteilen der Vpn. der beiden letzten Gruppen (Zustandsdarstellungen gegenüber) das Kriterium des Farbtones ganz fehlt und das der Farbklarheit nur mit einem sehr niedrigen Prozentsatz am ästhetischen Urteil beteiligt ist.
   c) Das Kriterium der Farbabtönung wurde von jüngeren Vpn. im ästhetischen Urteil nicht verwendet. Dasselbe gilt von dem Kriterium der Farbverteilung.
   d) Die Kriterien, die im Erleben der Wesenseinheit von Inhalt und Form wurzeln, bilden den Höhepunkt in der Entwicklung des ästhetischen Urteils. Sie sind von den unteren Gruppen der Vpn. nicht oder nur andeutungsweise gebraucht worden. Es zeigt sich, daß die Schüler mit zunehmendem Alter immer mehr Verständnis für die Wesenseinheit von Inhalt und Form bekommen.
4. Selbst künstlerisch tätige und künstlerisch geschulte Erwachsene gebrauchten in ihren Urteilen neben Kriterien, die sich auf die Wesenseinheit von In-

halt und Form beziehen, auch noch Kriterien, die rein im Erleben des sinnlichen Eindrucks der Form wurzeln.

5. Der Inhalt einer bildlichen Darstellung ist sowohl bei Erwachsenen wie bei jüngeren Vpn. für den Ausfall des ästhetischen Urteils über bildliche Darstellungen nicht belanglos.
   a) Am deutlichsten offenbart sich der Einfluß des Inhalts des bildhaft Dargestellten am Umfang des ästhetischen Urteils der pubertierenden Schüler und der Erwachsenen.

      Die Schwankungsbreite der Kriterienzahlen z. B. ist bei Zustandsdarstellungen auffallend größer als bei Situations- oder gar Gegenstandsdarstellungen.

      Dasselbe gilt von der durchschnittlichen Kriterienzahl.
   b) Auch die Qualität des ästhetischen Urteils über bildhafte Darstellungen ist durch den Inhalt derselben wesentlich mitbedingt, z. B. wurde das Kriterium der Wesenseinheit von Inhalt und Form bei Zustandsdarstellungen weit früher angewandt als bei Situationsdarstellungen.

      Das Kriterium der Wesenseinheit von Inhalt und Form fehlte in den Urteilen der unteren Gruppen von Vpn. bei Gegenstandsdarstellungen vollständig und gelangte auch in den Urteilen der älteren Vpn. nur selten zur Anwendung.
6. Das Empfinden für die Notwendigkeit der einheitlichen Durchführung der einmal angenommenen Haltung oder des einmal angeschlagenen Temperaments einer Darstellungsweise war nur bei wenigen Vpn. vorhanden. Dieses Kriterium darf nur bei empfindlichen und ästhetisch veranlagten Menschen erwartet werden.
7. Gewisse Beobachtungen berechtigen zu der Annahme, daß die Gewöhnung einen Einfluß auf das Zustandekommen und die Art des ästhetischen Urteils hat. Wie weit jedoch dieser Einfluß reicht, kann wegen der Art des Versuchsmaterials nicht entschieden werden.
8. Die Macht der Gewohnheit macht sich im ästhetischen Urteil eindeutig geltend.

   Die Gewohnheit hemmt oder fördert als außerästhetischer Faktor das ästhetische Verhalten der Vpn. den bildhaften Darstellungen gegenüber.

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Über die Linksschrift eines rechts gelähmten Schülers.

Es wird wahrscheinlich nicht schwer fallen, sich Schriftenmaterial von solchen Personen zu verschaffen, die — sagen wir — nach der Schulentlassung die Gebrauchsfähigkeit des rechten Armes oder diesen selbst einbüßten und mit der linken Hand neu schreiben lernten. Als Folge der Kriegsverletztenfürsorge sind mehrere Veröffentlichungen dieser Art erschienen, die wertvolle Anweisungen für das Schreibenlernen mit der linken Hand enthalten.

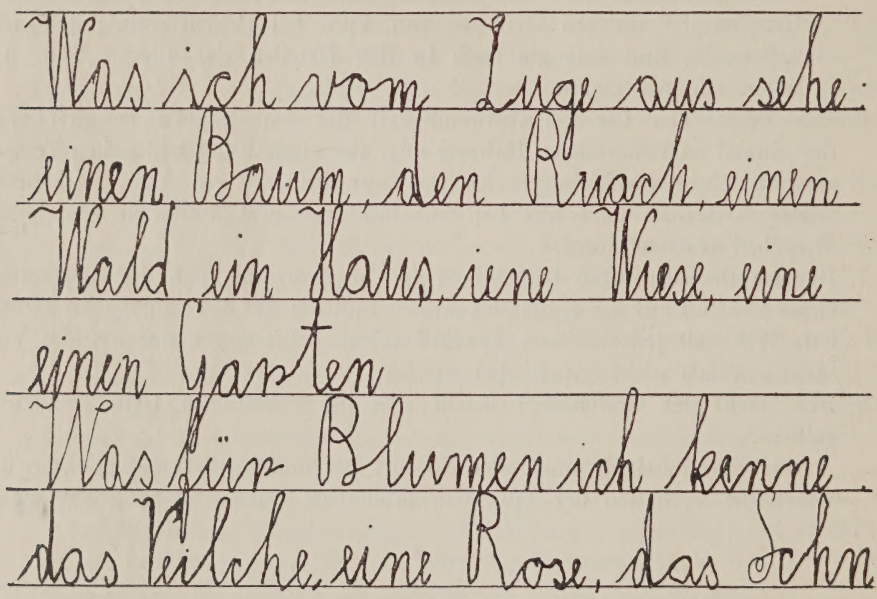
Einen geradezu klassischen Beleg für die Ähnlichkeit der Rechts- und Linksschrift bietet R. Saudek in seinem Werke „Wissenschaftliche Graphologie“

(München 1926, Drei Masken Verlag): Es werden in der Schriftenbeilage zu dem genannten Werke (auf Tafel XXVII, Beispiel 69) die rechtshändige und die nach dem Verlust des rechten Armes linkshändig erzeugte Handschrift von Viscount Horatio Nelson vorgeführt und (auf den Seiten 248—252) eingehend verglichen.

Saudek veröffentlicht auch Schriftproben von Leuten, die mit der rechten und mit der linken Hand schreiben können; auch ich besitze derartiges Material. Es gibt zu interessanten Vergleichen Anlaß, auf die m. W. zuerst W. Preyer aufmerksam gemacht hat.

Im Hinblick auf die Spezialschulen der Großstädte (besonders der Sonderschulen für verkrüppelte Kinder) dürfte es auf keine großen Schwierigkeiten stoßen, Schriftproben von solchen Kindern zu erlangen, die das erstmalige Schreibenlernen infolge Fehlens oder Versagens der rechtsseitigen Schreiborgane linkshändig besorgen mußten, ohne Linkshänder (Linksbetonte) zu sein.

In der Abb. führe ich die Handschrift eines Schülers der Anfangsklasse einer normalen, allgemeinen Volksschule vor.



Die in der Schule hergestellten Schriftproben wurden mir von der Klassenlehrkraft im Schuljahre 1924/25 zur Verfügung gestellt und dazu bemerkt: Das Kind (Rudolf N.) schreibt linkshändig, weil es die rechte Hand und die Finger gelähmt hat; es hat im Anfangsstadium des Schreibenlernens das Heft um 90 Grad gedreht, schrieb aber später mit normaler Heftlage. Für einen Schüler der 1. Schulstufe weist die vorgeführte Schrift eine erstaunliche Reife auf. In Anbetracht des Umstandes, daß die für die rechte Hand eingerichtete, rechtsläufige Schreibschrift von dem Schüler linkshändig mit derartiger Sicherheit in der Strichführung geschrieben wird, ist die Leistung geradezu bewundernswert. Welche vom Urheber aufgebrachte Mühe verbirgt sich hinter dieser Schreib-

leistung und welche Mühe mag dieser Schüler dem Klassenlehrer gemacht haben, der während seiner Ausbildung wohl kaum einen derartigen Fall gesehen, noch Anleitungen hierfür erhalten hat! Wertvoll wäre es, wenn man die Art und Weise, wie der kleine Junge schreibt (wie er die Feder, den Arm, das Papier hält und letzteres festhält usw.), beschreiben und in einigen Lichtbildern vorführen könnte.

Ich hätte diese Schriftprobe trotz ihres verhältnismäßigen Seltenheitswertes nicht zur Veröffentlichung gebracht, wenn sie nicht eine beachtenswerte Kleinigkeit in sich bergen würde. In der 2. Zeile steht das Wort „Ruach" (statt „Rauch"), in der 3. Zeile das Wort „iene" (statt „eine").

In einer früheren, in der vorliegenden Zeitschrift veröffentlichten Arbeit, „Über rechtshändig erzeugte Spiegelschrift" (Jg. 29, Heft 5, Mai 1928), zählte ich in Übereinstimmung mit R. Hornig auch Vertauschungen innerhalb der Buchstabenreihe eines Wortes (z. B. „belhaft" statt „lebhaft") zu den mit der Spiegelschrift verwandten Erscheinungen, für deren Auftreten in rechtshändig erzeugter Schrift ich in erster Linie Linksbetonung des Urhebers als Ursache nachweisen konnte. Bei Linksbetonten kommt es häufig vor, daß sie mit der von ihnen weniger gebrauchten rechten Hand (und damit mit der weniger gebrauchten linken Hirnhälfte) spiegelschriftähnliche Erscheinungen liefern.

Ich neige nun bezüglich der zwei Wortgebilde „Ruach" und „iene" in der veröffentlichten Linksschrift des rechtsgelähmten Schülers zu der Ansicht, daß gleichfalls eine der Spiegelschrift ähnliche Erscheinung vorliege. Der Schüler ist von Natur aus kein Linkshänder (kein Linksbetonter und kein Linkshirner); er ist vielleicht ein ausgesprochener Rechtsseher.[1] Beim Schreibenlernen muß er sich als Linkshänder und damit als Rechtshirner betätigen; er kommt in die gleiche Lage wie ein rechtshändig schreibenlernender Linksbetonter. Die Entstehung gleicher Erscheinungen aus gleichen Ursachen kann also im vorliegenden Falle angenommen werden. Zur Klärung der in Rede stehenden Erscheinung wären Beobachtungsmitteilungen über die Linksschrift rechtsgeschädigter Schüler von den in Betracht kommenden Lehrpersonen erwünscht.[2]

[1] Auf die Frage der Rechts- und Linkssehbarkeit, die — wie mir scheint — für das Lesen- und Schreibenlernen sehr beachtlich ist, hat R. Saudek in seinem neuesten Werke, „Experimentelle Graphologie", Berlin 1929, Pan-Verlag Kurt Metzger, hingewiesen. S. 306.

[2] Eine Mitteilung A. W. Lay's in seinem „Führer durch den Rechtschreibunterricht", Leipzig, Quelle & Meyer, S. 134, sei hier noch verzeichnet: „Ein im Beobachten geübter Lehrer vermutete bei einem Knaben, der das Wort „flichst" fehlerhaft sprach, daß dieser das Wort fehlerhaft schreiben würde und befahl dem Schüler, es rasch an die Tafel zu schreiben. Der ängstliche Knabe, ein Schreibmotoriker, hatte eine böse rechte Hand; da er aber unter dem Eindrucke des entschiedenen Befehles stand, so schrieb er mit der linken Hand das Wort ohne Stocken, aber in Spiegelschrift, orthographisch richtig an die Tafel. Die Schriftbildvorstellung war vollständig aus dem Bewußtsein verdrängt durch die Bewegungsvorstellung, die mit Macht sich geltend machte. Denn der Knabe merkte erst später, daß er Spiegelschrift geschrieben hatte."

*

Fünfundzwanzig Jahre Psychologie.

Vom 9.—13. April hat in Wien der XI. Kongreß der „Gesellschaft für experimentelle Psychologie" stattgefunden, die zugleich ihr 25jähriges Jubiläum beging. Der Wiener Kongreß ist der letzte gewesen, der das einschränkende Wort „experimentell" in seinem Titel trug. Denn die Gesellschaft, in der die psychologischen Fachvertreter Deutschlands, Österreichs und der Schweiz vereinigt sind, hat einstimmig beschlossen, sich in Zukunft als „Deutsche Gesellschaft für Psychologie" zu bezeichnen. Damit findet die Wendung und die Erweiterung ihren Ausdruck, die in den letzten Jahren Aussehen und Geltung der wissenschaftlichen Psychologie wesentlich verändert hat. Gewisse Leitgedanken dieser Bewegung finden sich zusammengefaßt in der Ansprache, mit der W. Stern (Hamburg) den Kongreß eröffnete. Sie hatte etwa folgenden Wortlaut:

„Der 11. Kongreß der Gesellschaft für exper. Psychologie nimmt dadurch eine besondere Stellung unter unseren Kongressen ein, daß er das erste Vierteljahrhundert unserer Gesellschaftsarbeit abschließt.

In unserer schnellebigen Zeit bedeuten 25 Jahre viel und sie haben auch viel für die Psychologie bedeutet. Im Jahre 1904 rief uns der Göttinger Psychologe Georg Elias Müller nach Gießen, weil die als Spezialwissenschaft noch junge Psychologie reif war, ihre Fachvertretung zu bekommen. Wir danken Müller noch heut für diese Tat; denn die von ihm gegründete und 23 Jahre lang vorbildlich geleitete Gesellschaft hat die bedeutenden Fortschritte und Wandlungen unserer Wissenschaft nich nur mitgemacht, sondern auch selbst stark beeinflußt, und die Reihe unserer 10 Verhandlungsberichte geben ein interessantes und wechselvolles Bild der Arbeit dieses Vierteljahrhunderts.

Damals, als die Gesellschaft gegründet wurde, hatte die Esychologie die strenge Sachlichkeit naturwissenschaftlicher Methodik in sich aufgenommen und sich im Experiment eine zentrale Methode geschaffen, die in der Folgezeit bedeutenden Ausbau erfuhr. Heute ist die experimentelle Methodik für die Psychologie fast zu einer Selbstverständlichkeit geworden, so selbstverständlich, daß man in manchen fernerstehenden Kreisen gar kein rechtes Wertgefühl dafür hat, was diese Methode zu bedeuten hat und was sie geleistet hat und auch in Zukunft zu leisten berufen ist. Wenn wir auch im deutschen Sprachgebiet nicht erwarten dürfen, diejenige Zahl und Opulenz an psychologischen Forschungsstätten zu bekommen, wie es etwa in Amerika der Fall ist, so wollen wir doch hoffen, daß die Einsicht in die Unentbehrlichkeit psychologisch exakter Forschungsarbeit immer mehr Gemeingut aller derer wird, die über das Geschick und die Zukunft der wissenschaftlichen Forschung zu wachen haben.

Aber — das ist nun der eine bedeutsame Wandel in den 25 Jahren — an die experimentelle Methode haben sich mit der Zeit eine Reihe von anderen Methoden angegliedert, die sie in wertvollster Weise ergänzen, ja die für manche Probleme, die dem Experiment spröder gegenüberstehen, in den Vordergrund getreten sind: die beobachtende, die völkerkundliche, die kulturwissenschaftliche Methode, das Aktenstudium, die charakterologische Deutung, die Tiefenforschung — sie alle sind legitime Methoden der wissenschaftlichen Psychologie geworden, sobald sie mit wissenschaftlichem Ernst, mit gründlicher allgemein psychologischer Schulung zur Anwendung kommen.

Und dieser Erweiterung der Methodik entspricht auch eine gewaltige Erweiterung der Problematik und des wissenschaftlichen Gesichtskreises. War vor 25 Jahren die Fachpsychologie eine noch in sich abgegrenzte Spezialwissenschaft, die sich etwas abkapseln mußte, um zunächst ihre Eigenexistenz und ihr Eigenrecht zu sichern — so ist sie heut tief eingebettet in den globus intellectualis und in die pulsierende Lebendigkeit des tätigen Daseins.

Die Beziehung zur Naturwissenschaft: Physiologie, Psychiatrie, Pathologie, Biologie hat sich wesentlich vertieft; sie konnte es um so mehr, als die Vertreter jener eben

genannten Gebiete ihrerseits erkannten, wie ihre Aufgaben überall einen stark psychologischen Einschlag zeigen, der in einer früheren, mehr materialistischen Epoche kaum bemerkt worden war. Aber daneben haben sich neue, viel versprechende Beziehungen zu den Geisteswissenschaften entwickelt, die die Psychologie vor ganz andere, lokkende Perspektiven stellen, hat sich das Bedürfnis nach philosophischer Besinnung auf die Axiome und Verfahrungsweisen unserer Wissenschaft in ganz unerwarteter Intensität wiedergemeldet. Wenn wir heute eine Psychologie der Sprache und der Kunst, der Religion und des Rechts haben, wenn die erkenntnistheoretischen Voraussetzungen, ja die metaphysischen Wurzeln der Psychologie aufgespürt werden, so sind das nur Beispiele für diese neue Wendung.

Endlich — aber dem Range nach wahrlich nicht zuletzt — die Beziehung zum praktischen Leben, zu den Kulturbewegungen der Gegenwart. Was vor 25 Jahren höchstens als Programm, von den meisten belächelt, aufgestellt wurde: daß die Rolle des Seelischen als Kulturfaktors auch eine Anwendung der Seelenkunde auf die Kultur zur Folge haben müsse — ist heut weitgehend Wirklichkeit geworden. Die ganze moderne Pädagogik: in Erziehung und Unterricht, in Jugendpflege und Jugendfürsorge wäre ohne die neue Kindes- und Jugendpsychologie überhaupt nicht denkbar. Das Wirtschaftsleben verlangt nach einer Psychologisierung der Betriebe und nach der Feststellung von Neigung und Eignung bei der Berufswahl. Rechtspflege und Strafvollzug bedürfen der Psychologie der Verbrecher, der Zeugen uud aller Justizpersonen. Und Krankenbehandlung und -heilung ist in einem Maße heut psychologisch geworden, wie es vor einem Vierteljahrhundert ganz undenkbar schien.

Diese Bewegungen sind teils von der Fachpsychologie, teils von anderen außenstehenden Fachkreisen geschaffen worden; noch sind nicht überall die so wünschenswerten Zusammenhänge hergestellt, aber eine innere Logik des geistigen Geschehens verlangt dies Ineinandergreifen: und es ist daher zu erwarten, daß allmählich alle noch so verschiedenartigen Tendenzen, die der theoretischen Erforschung des Seelischen und der Anwendung dieser Forschungen auf das Leben gelten, sofern sie in wissenschaftlichem Geist und mit wissenschaftlichen Methoden arbeiten, sich in dieser gewaltigen Anfgabe — sie ist vielleicht eine der wichtigsten unsrer Kultur — zusammenfinden möchten

Daß unsere Gesellschaft hierbei führend und richtunggebend beteiligt sei, das ist die Hoffnung, die am Beginn des zweiten Vierteljahrhunderts ihres Bestehens ausgesprochen werden darf."

Über den wissenschaftlichen Inhalt des Kongresses, zu dem auch eine Reihe kindes- und jugendpsychologischer Themen gehörten, wird später berichtet werden.

In den Vorstand der „Deutschen Gesellschaft für Psychologie" wurden gewählt: Bühler-Wien (Vorsitzender); W. Stern-Hamburg (stellv. Vorsitzender); H. Volkelt-Leipzig (Schriftführer); Ach-Göttingen; Katz-Rostock; Lindworsky-Prag; Poppelreuter-Bonn.

Der nächste Deutsche Kongreß für Psychologie wird im Frühjahr 1931 in Hamburg stattfinden.

*

Düsseldorfer Tagung „Schule und Beruf".

Die Düsseldorfer Veranstaltung (28.—30. Juni) hatte vor allem die Aufgabe, das gemeinschaftliche Wirken der Lehrerschaft und der öffentlichen Berufsberatungsstellen aufs neue anzuregen und zu vertiefen. Sie war getragen vom Landesarbeitsamt Rheinland, Köln, von dem Deutschen Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Zweigstelle Düsseldorf, dem Zentralnstitut für Erziehung und Unterricht, Berlin, dem Provinzial-Schulkollegium, Koblenz, und der Regierung Düsseldorf. Als Mitveranstalter zeichneten Organisationen der Lehrerschaft, der Arbeitgeber und Arbeitnehmer.

Regierungsrat Dr. Stets umriß die Aufgaben der Berufberatung. Sie muß auf der einen

Seite dem Menschen als Einzelschicksal, auf der anderen Seite den Anforderungen der Wirtschaft gerecht werden. Diese Doppelaufgabe erfordert eine systematische Zusammenfassung der Bemühungen um die Berufszuführung der Jugendlichen. — Eine Kennzeichnung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Berufsberatung im einzelnen gab Dr. van den Wyenbergh, Direktor des Berufsamtes beim Arbeitsamt Köln. Die der Schule amtlich übertragene Mitarbeit bei der Berufsberatung besteht in berufskundlicher und berufsethischer Unterweisung im Unterricht sowie in der psychologischen Beobachtung des Schülers. Mit dem lebendig ausgefüllten Schülerbogen liefert die Lehrerschaft der Berufsberatung eine der wichtigsten Grundlagen für die Beratung. Dr. van den Wyenbergh kam zu dem Ergebnis, daß die moderne pädagogische Zielsetzung und die systematische Berufsberatung einander bedingen. — Die Vorbereitung der Berufswahl in der Volksschule und in der höheren Sehule wurde an Hand von Lehrproben verdentlicht. Über des Thema „Frau und Beruf" sprach Frau Oberregierungsrat Dr. Käthe Gaebel, Berlin. Ausgehend von der Feststellung, daß ein Drittel aller Erwerbstätigen Frauen sind, entwarf die Referentin ein übersichtliches Bild über die Verteilung der erwerbstätigen Frauen auf die einzelnen Berufe sowie über ihre Arbeitsverhältnisse und Aufstiegmöglichkeiten. Bei der Beobachtung des Arbeitsmarktes der Frauen ergeben sich zwei Tatsachen: einmal eine starke Neigung zum Berufswechsel, zum anderen eine gewisse Unfähigkeit zu schneller beruflicher Umstellung. Die Aufgabe der Schuld sieht die Referentin deshalb in der Hauptsache in der Weckung und Pflege des Pflichtbewußtseins, der inneren Zucht; weiterhin in der Erzielung einer geistigen Beweglichkeit, die heute, wo der Arbeitsmarkt immer spezialisiertere Anforderungen stellt, als Sicherung gegen Konjunkturentlassungen unbedingt erforderlich ist. Unerläßlich ist auch die Vermittlung eines eisernen Bestandes an Elementarkenntnissen, auf dem die Fachausbildung aufbauen soll. Die Umschichtungsvorgänge der Berufsfunktionen in der modernen Industriewirtschaft legte Ministerialrat Professor Richard Woldt, Berlin, klar. Die Berufsberatung muß lernen, die Wirtschaft dynamisch zu sehen, denn die Anforderungsbilder der Berufe wechseln dauernd. Auch W. Schulz, Leiter des Rheinischen Provinzialinstituts für Arbeits- und Berufsforschung betont die Problematik der Wirtschaftsseite in der Berufsberatung. Er begründete mit der Nofwendigkeit der Auslese die gerade von pädagogischer Seite oft angefeindete Psychotechnik. Die Schule allein kann über die berufliche Eignung des Jugendlichen nicht entscheiden. Erfahrungsgemäß sind Schulleistungen und Berufstüchtigkeit nicht ohne weiteres gleichzusetzen. An der Hand des Prüfserie des Rheinischen Provinzialinstituts zeigt der Referent, daß die Psychotechnik immer mehr von der Prüfung und Feststellung von Einzelfunktionen abkommt und ihre Methoden mit dem Ziel der Erfassung der gesamten Arbeitspersönlichkeit ausbaut. An das Referat schloß sich eine Besichtigung der Einrichtung des Instituts an.

*

Bericht über eine Schulausstellung der Thüringischen Landesheilanstalten in Stadtroda.

Seit einer Reihe von Jahren bestehen im Rahmen der Thür. Landesheilanstalten Stadtroda Erziehungsheime für etwa 270 schulpflichtige Kinder, die als Fürsorgezöglinge erziehlich beeinflußt und unterrichtlich versorgt werden. Ein großer Teil dieser Kinder ist intellektuell geschädigt, die übrigen sind bei normaler Intelligenz mehr oder weniger psychopathisch veranlagt. Für den Unterrichtsbetrieb sind die Kinder in zwei Hauptabteilungen — für Schwachsinnige, bzw. Psychopathen — zusammengefaßt, die nach der geistigen Arbeitsfähigkeit der Schüler in 15 aufsteigende Unterrichtsgruppen gegliedert sind.

In diesen Gruppen sind außer dem Schulleiter 10 wissenschaftliche und 4 Fachlehrer tätig. Die Lehrerschaft der Erziehungsheime bildet eine geschlossene Arbeitsgemeinschaft mit dem Ziel, die praktische Unterrichtsarbeit wissenschaftlich zu unterbauen, zu klären

und zu vertiefen. Dem Kindermaterial entsprechend ist die Schularbeit durchaus heilpädagogisch orientiert. In dem Bestreben, bei allen erziehlichen und unterrichtlichen Maßnahmen der Individualität der anormalen Kinder möglichst gerecht zu werden, ist die Erforschung der körperlichen und seelischen Verfassung der einzelnen Schüler in den Vordergrund der Untersuchungen gerückt. Durch bewußte Betonung des Problematischen in der Natur des anormalen Kindes erhält die Unterrichtsarbeit nicht nur eine besondere praktische Bedeutung, sondern gewinnt auch für den Lehrer einen dauernden Anreiz, seine unterrichtlichen Maßnahmen nach der persönlichen und sachlichen Seite hin bis ins kleinste wissenschaftlich zu durchdringen und dementsprechend zu gestalten.

Auf dem Boden dieser gemeinsamen Grundeinstellung erwuchs im Lehrerkollegium der Erziehungsheime der Plan zu einer öffentlichen Schulausstellung. Von vornherein wurde grundsätzlich der Gedanke abgelehnt, gewisse Kinderleistungen als Unterrichtsergebnisse vielleicht gar als Spitzenleistungen in ein besonderes Licht zu rücken. Die Ausstellung sollte vielmehr den Zweck erfüllen, an der Hand von Schüler- und Lehrerarbeiten aus dem abgelaufenen Schuljahre in anschaulicher Weise einen Einblick zu geben in die Leistungsfähigkeit abnormer Kinder, sowohl nach der positiven, als auch nach der negativen Seite, eine Vorstellung zu vermitteln von der außerordentlichen Differenziertheit des betreffenden Schülermaterials, von den im Wesen der Kinder begründeten Entwicklungshemmungen und unterrichtlichen Schwierigkeiten, aber zugleich auch von den Möglichkeiten einer schulischen Beeinflussung. Vor allem sollte sie den Geist kennzeichnen, in dem die heilpädagogische Arbeit an diesen Kindern betrieben wird.

Die Ausstellung fand in der Zeit vom 7. bis 19. Juli im Saale des neuerrichteten Jungmädchenheimes statt. Sie war nach folgendem Plane gegliedert:

I. Zur Psychologie des anormalen Kindes.

1. Die psychologische Prüfung vor der Einschulung des Kindes — 2. Die Entwicklung zweier Unterrichtsgruppen der Psychopathen im Schreiben — 3. Die Entwicklung der Raumdarstellung in den Zeichnungen der Psychopathen der Oberstufe — 4. Die Entwicklung des zeichnerischen Ausdrucks der Schwachsinnigen — 5. Entwicklungshemmungen motorisch gestörter Schwachsinniger — 6. Charakterisierung der Schwachsinnigen der Vorstufe — 7. Einblicke in auffällige Wesenserscheinungen einzelner Kinder.

II. Aus heilpädagogischer Unterrichtsarbeit.

Unterrichtseinheiten: 1. Schule und Vogelschutz — 2. Eine erdkundliche Unterrichtseinheit auf der Mittelstufe der Psychopathen — 3. Eine geschichtliche Unterrichtseinheit auf der Oberstufe der Schwachsinnigen.

Arbeitsmittel: 1. Aus dem Leseunterricht — 2. Aus dem Rechenunterricht — 3. Aus dem Anschauungsunterricht bei den Schwachsinnigen.

Schülerarbeiten: 1. Aus dem Zeichenunterricht der Psychopathen der Oberstufe: Farbversuche — Märchenbilder — 2. Aus dem Werkunterricht: Papparbeiten — Holzarbeiten — 3. Aus dem Handarbeitsunterricht.

Der über Erwarten zahlreiche Besuch der Ausstellung bekundete das lebhafte Interesse, das dieser Veranstaltung aus den Kreisen der Elternschaft, insbesondere aber von der Lehrerschaft, von der Universität Jena und den Schul- und Aufsichtsbehörden entgegengebracht wurde. Ohne Zweifel ist in weitgehendem Maße der Zweck erfüllt worden, die in der Öffentlichkeit noch vielfach bestehenden irrigen Anschauungen über das Wesen und die Bedeutung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit in unseren staatlichen Erziehungsheimen zu klären und richtig zu stellen.

Jena. F. Wagner.

* *

Schrifttum.

Imre Sandor: Nevelistan. — Alex. Imre: Erziehungslehre. Budapest 1928. 336 S. Preis: 16 Pengö.

Der Verfasser (früher Staatssekretär im ungar. Unterrichtsministerium, derzeit ö. o. Professor der Pädagogik an der Universität Szeged-Segedin) ist einer der bedeutendsten und fruchtbarsten pädagogischen Schriftsteller des heutigen Ungarn. Nachdem er früher in mehreren bedeutsameren Werken ein Programm der ungarischen Nationalerziehung entwickelt hatte, wandte er sich in seinen zwei letzten Büchern dem Gebiete der praktischen Erziehung zu. In seinen „Hauptfragen der Familienerziehung — eine Einführung in die elterliche Denk- und Anschauungsweise" (Budapest 1925), gab er eine vielseitige Darstellung der richtigen Hauserziehung. Er wendet sich nun in dem anzuzeigenden Werke den Zielen und Aufgaben der Schulerziehung zu.

Das Buch ist in erster Reihe für praktische Erzieher bestimmt, um ihre Erziehungsarbeit bewußter zu machen, sie anzuregen, über ihren Beruf immer wieder nachzudenken und die Schule im Gesamtorganismus der Erziehung richtig zu sehen. So ist es nicht eine Sammlung praktischer Winke für den Lehrer, sondern ein straff geschlossenes pädagogisches System, hinter welchem wir die kraftvolle Persönlichkeit eines echten Erziehers sehen können.

Das Werk besteht aus drei Hauptteilen: I. Erziehung und Erziehungswissenschaft. II. Die Schule. III. Die Schulerziehung. Wir können behaupten, kaum ein Punkt, der bei der so verwickelten Schularbeit in Frage kommt, ist hier unberührt geblieben. Der Verfasser hebt auch solche Gesichtspunkte hervor, welche bisher kaum oder nur flüchtig berücksichtigt wurden.

Daß der Verfasser durch und durch modern und weitblickend ist. zeigen auch die Abschnitte, wo psychologische Beziehungen in Betracht genommen werden müssen. Solche sind z. B. „Die Möglichkeit der Erziehung. Die Faktoren der Entwicklung. Vererbung." (I. Teil). Im II. Teil: Organisation der Schularbeit, Klassenlehrplan, Stundenplan usw. Im III. Teil das glänzend geschriebene Kapitel über den Zögling, aus dem der Fachmann sofort erkennt, daß der Verfasser sich alles, was über das Kindes- und Jugendalter, über Schülertypen, über die sexuellen Unterschiede u. a. geschrieben worden ist, sich zu eigen macht, ebenso, daß er dabei seine Selbständigkeit keineswegs opfert.

Der Verfasser schreibt nicht nur eine allgemeine Erziehungslehre, sondern vergißt auch nicht die besonderen Aufgaben der heutigen ungarischen Erziehung zu beleuchten. Er weist auf die furchtbaren Schäden hin, welche die Aufteilung des Landes mit sich brachte, und schildert in kurzen Zügen, was die körperliche, geistige und moralische Erziehung für die Zukunft zu leisten hat.

Budapest. Dr. E. von Szelényi.

Classen, Wilhelm, Studien zur Sexualpsychologie und -pädagogik der Gegenwart. Langensalza 1928. Beyer & Mann (Päd. Mag. 1212).

Das Anliegen dieser Schrift ist weder rein psychologisch, noch pädagogisch, sondern kritisch, wissenschaftstheoretisch, so daß die Arbeit gewertet werden muß als ein Beitrag zur Grundlegung der Psychologie und der Pädagogik als Wissenschaften. Irgendwann einmal muß jede Wissenschaft sich klar werden über ihre Möglichkeitsbedingungen und ihre Grundbegriffe. Diese Aufgabe ist für die in Frage stehenden Wissenschaften, vor allem für die Psychologie noch nicht gelöst. Der Verfasser versucht daher im 1. Kapitel eine Klärung des Begriffes der Sexualität und baut sich so die Grundlagen für seine Kritik, die sich vor allem auf Freud und Spranger erstreckt. Ebenso deutlich tritt dieser wissenschaftstheoretische Zug der Schrift zutage bei der Erörterung des Begriffs der Prophylaxe. Die Darstellung der Lehren Freuds und Sprangers ist in ihrer Kürze und Klarheit musterhaft, und die abwägende und vorsichtige, aber doch klare Kritik an den bisherigen Forschungsergebnissen kann als vorbildlich bezeichnet werden.

Jena-Burgau. Dr. Reichert.

Dr. Oskar Pfister, Die Psychoanalyse im Dienste der Erziehung. 3. verb. Auflage. Leipzig 1929. Klinkhardt. 159 S.

In neuer Fassung die erfolgreiche, in zahlreiche fremde Sprachen übersetzte frühere Schrift: „Was bietet die Psychoanalyse dem Erzieher". Für eine rasche Orientierung über das Gebiet eine der geeignetsten Handreichungen innerhalb des umfänglichen und oft fragwürdigen psychoanalytischen Schrifttums. —t

* *
*

Psychologie und Sittlichkeitsvergehen auf der Schule.

Von Theo Herrle.

In die dicke Luft der Behandlung des Geschlechtslebens auf der Schule ist das Hoffmann-Stern'sche Gutachten[1] wie ein reinigendes Gewitter hineingefahren, und während der und jener dasteht und den Schaden besieht, den es in seinem eigenen Garten angerichtet zu haben scheint, ohne daß er über diesen eigenen Garten hinausblickt, atmet die Allgemeinheit befreit auf und geht mit neuer Zuversicht an eine Arbeit, die durch die höher getriebene Kultur zu einer unbedingten Notwendigkeit geworden ist, aber bisher kaum versucht oder in ihren Ergebnissen ohne größere Wirkung geblieben ist.

Um die Einstellung der Schule zu den Sittlichkeitsvergehen richtig zu beurteilen, müssen wir uns kurz die Stellungnahme der Schule zu der geschlechtlichen Erziehung überhaupt vergegenwärtigen, weil nur aus dem größeren Zusammenhang die Einzelheiten verständlich sind.

Solange die Schule das Kind nur bis zur eintretenden Reifung erfaßt,

[1] Sittlichkeitsvergehen an höheren Schulen und ihre disziplinare Behandlung. Gutachten auf Grund amtlichen Materials erstattet von W. Hoffmann und W. Stern. Hrsgeg. vom Preuß. Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. Leipzig 1928. Quelle & Meyer. — Von den vielen Stellungnahmen in Besprechungen und Aufsätzen, die der beste Beweis für die Wirkung des Gutachtens sind, erwähne ich als Beispiel einseitiger standespolitischer Auffassung die Kritiken im Deutschen Philologenblatt (Jg. 36, 1928, 37, S. 547; 550; 39, 589); als Beispiel äußerster konfessioneller Engstirnigkeit die Schrift des Religionslehrers in Münster H. Schulte-Hubbert: Um Sittlichkeit und Erziehung an höheren Schulen. Eine Antwort auf das Gutachten von W. Hoffmann und W. Stern, zugleich ein Mahnwort an die Eltern der Schüler. (Münster): Aschendorff 1929, in dem wir die Worte lesen: „Das Gutachten ist der Wegweiser zur leiblichen und geistigen Zerrüttung des einzelnen, zur Kulturzersetzung und zum Völkertode": als Beispiel eindringender, abwägender Verarbeitung den Aufsatz von Otto Grüters: Sittlichkeit und höhere Schule (Mschr. f. höh. Schulen. Bd. 28, 1928, 1. S. 27—36; 2. S. 92—211). Unmittelbare Folgen des Gutachtens sind auch die Stellungnahmen der beiden Konfessionen zur Erziehung des Geschlechtslebens: Ziele und Wege evangelischer Sexualerziehung. Sechs Vorträge. Hrsg. von Wilhelm Heienbrok. Breslau 1929. Hirt; Die geschlechtliche Erziehung. Beiträge zur Grundlegung einer gesunden Sexualpädagogik. Im Auftrag der Zweigstelle Düsseldorf des Deutschen Instituts für wissenschaftliche Pädagogik und in Verbindung mit anderen Fachleuten herausgegeben von Joseph Schröteler, S. J. Düsseldorf 1929. Pädagogischer Verlag. Das öfter herangezogene Werk wird mit GE zitiert. Vergleiche die Darstellung von psychologischer Seite von Adolf Busemann: Das Geschlechtsleben der Jugend und seine Erziehung. Vorträge für eine Volkshochschule. Berlin (1929). Union. Welche Widerstände es heute noch zu überwinden gilt, zeigt die pseudonyme Schrift von Raax: Der Sexualismus, die geschlechtliche Entartung der Gegenwart. Hamburg (1929). Christians. Die Entartung wird auf drei Quellen zurückgeführt: die Frauenmode (Turnanzug), die Koedukation (in Großstädten Unfug), die Aufklärung (die große Mode).

kommt sie mit den Fragen des Geschlechtstriebes weniger in Berührung. Solange die Schule in der Hauptsache Kenntnisse vermittelt, ihrem Wesen nach Unterrichtsanstalt ist, kümmert sie sich um das Geschlechtliche als etwas Triebhaftes nicht. In der nach Fächern aufgebauten Schule hat der Geschlechtstrieb als leiblich-seelische Ganzheitserscheinung keine rechte Stelle der Behandlung. Es ist also nicht zu verwundern, daß sich bis jetzt das Fach seiner angenommen hat, das sich am meisten an den ganzen Menschen richtet, der Religionsunterricht.

Zu dieser Sachlage hat aber noch etwas anderes geführt. Die Kirche hat in der deutschen Entwicklung den Menschen früher erzogen als der Staat. Die Kirche hat mit dem Erbe der spät-antiken Geisteshaltung begonnen, das sie heute noch festhält, während sie sich mitunter den Anschein gibt, auf zeitlosen Grundsätzen aufzubauen; der Staat ist erst in langsamer Entwicklung zum Bewußtsein seines Selbst und seiner Verpflichtungen gekommen. Die Kirche ist dem Staat also um eine um Jahrhunderte verschiedene Entwicklungsstufe voraus gewesen. So ist es auch zu begreifen, daß der Staat den Geschlechtstrieb nur da geregelt hat, wo er mit seinem Recht zusammenstieß, im Strafgesetzbuch, man denke auch an das späte Zustandekommen der Zivilehe, daß er es aber eigentlich unbegreiflicherweise unterlassen hat, den für seinen Bestand wichtigsten Trieb zu erziehen, während er sonst alles mögliche zu erziehen bestrebt war. Zu der Zeit nun, wo die Macht der Kirche für den einzelnen maßgebend war, ist auch der Geschlechtstrieb von ihr erzogen, beziehungsweise eingedämmt worden. Denn bei einem Trieb ist ja Erziehung bedeutend schwieriger als bei einer Veranlagung. In dem Augenblick aber, wo die Macht der Kirche nicht einmal mehr für die einzelnen Glieder, geschweige denn für die ihr Fernstehenden wirksam ist, hat der Staat die unbedingte Pflicht bekommen, die Erziehung des Triebes nun selbst in seine Hand zu nehmen.

Eine Geschichte der geschlechtlichen Erziehung fehlt begreiflicherweise, aber ein paar kurze Andeutungen müssen gemacht werden. Die Philanthropen kommen zum ersten Mal ausführlicher auf den Gegenstand zu sprechen, da sie nicht nur unterrichten, sondern erziehen; aber ihre zum Teil recht vernünftigen Bestrebungen geraten wieder in Vergessenheit. Am schnellsten kann man sich aus den jeweiligen Zusammenfassungen des erziehlichen Wissens darüber unterrichten, welche Bedeutung der geschlechtlichen Erziehung beigelegt worden ist. In der Enzyklopädie von K. A. Schmidt (1878, 2. Aufl., 1032) heißt es, daß der Religionsunterricht und namentlich der Konfirmationsunterricht die Bedeutung der Geschlechtsteile und ihren Mißbrauch jedenfalls nicht übergehen werde. In der Klasse müsse man sich auf die Andeutung des Lasters selbst beschränken und auf seine Schädlichkeit und Gefahr hinweisen, dabei merken lassen, daß man die Sünder wohl erraten könne. Öffentliche Anklage einzelner, die damit gebrandmarkt würden und der Verachtung preisgegeben wären, würde im ganzen nichts nützen und

auf den Betroffenen nur nachteilig wirken; Unverbesserliche wären dagegen zu entfernen. Wir treffen hier auf die übliche Einstellung, daß die geschlechtlichen Fragen im Religionsunterricht behandelt, die Verirrungen für Sünde gehalten werden; angenehm fällt das Fehlen jeder disziplinarischen Behandlung auf. In der Reinschen Enzyklopädie (1908. 2. Aufl.) muß man sich die geschlechtliche Erziehung aus den Andeutungen zusammensuchen, die unter Sittlichkeit, Schamgefühl, schamlos, unanständig, unkeusch stehen. Onanie wird unter unkeusch (Bd. 9, 476) als Taten erklärt, die geschlechtliche Wollust zum Zwecke haben (geheime Jugendsünde). Es kommt damit eine Zeit zum Ausdruck, für die eine geschlechtliche Frage in der Erziehung nur in geringem Maße vorhanden war oder vorhanden sein durfte; die Einschätzung der Onanie als Zweckhandlung zeigt, daß der Maßstab der Erwachsenen angelegt wird. Das katholische Lexikon der Pädagogik von Roloff (1915) bringt schon das Stichwort Sexualpädagogik und behandelt Geschlechtstrieb, geschlechtliche Verirrungen, geschlechtliche Aufklärung und Erziehung. Die geschlechtliche Aufklärung wird nur widerstrebend zugelassen („Was die Natur verschleiert, soll der Mensch nicht entschleiern"); nur von der religiös-sittlichen verspricht man sich Nutzen; die Aufklärung im Rahmen des naturkundlichen Unterrichts wird abgelehnt; ihre Stelle ist der Religionsunterricht und zwar an erster Stelle bei der Vorbereitung zum Empfang des Bußsakramentes. Es wird ernstlich betont (334), daß jedes Vorgehen auf geschlechtlichem Gebiet eine schwere Sünde und ein Verbrechen gegen die sittliche Weltordnung ist. Als Mittel wird die Furcht verwandt, wenn auch gesagt wird, daß man bei der Erregung der Furcht nicht stehen bleiben wird. „Gerade bei der Behandlung der Unkeuschheit ist oft hinzuweisen auf die Allwissenheit und Allgegenwart Gottes, auf die Stunde des Todes und des Gerichtes; die Furcht des Herrn vertreibt die Sünde." Die Bewertung des Geschlechtstriebs überhaupt ist aus den Worten zu ersehen (362): „Die katholische Kirche sieht in der geschlechtlichen Abstinenz den höchsten Sieg des Geistes über das Fleisch in der niederen Seite unserer Natur sowie die Voraussetzung oder doch die verläßlichste Unterlage vieler Tugenden."

Daß Johannes Kühnel (Die alte Schule. Leipzig 1924. Klinkhardt) den offensichtlichen Mangel des Fehlens der geschlechtlichen Erziehung in der alten Schule nicht ausdrücklich erwähnt hat, muß verwundern, er, der doch der alten Schule vorwarf (S. 84): „Sie ging aus von der Vermutung der Unsittlichkeit; sie witterte sie überall und suchte sie zu bekämpfen und zu entdecken." In der Gegenwart ist eine Darstellung der Erziehung ohne Berücksichtigung der geschlechtlichen Erziehung undenkbar; man vergleiche Josef Göttler (System der Pädagogik. 1927. S. 131) oder Ernst Otto (Allgemeine Erziehungslehre. 1928. S. 171). Besonders hervorzuheben ist, daß in den preußischen Richtlinien (1925) die geschlechtliche Erziehung im allgemeinen Teil (I, 153) unter Biologie erwähnt wird: „Besonders werden die

gesundheitlichen Belehrungen in der Biologie sittliche Antriebe sowohl für die eigene Lebensführung wie für die Arbeit an der Gesundung des Volkes geben. Hieraus folgt die Notwendigkeit, im Gange des Unterrichts bei geeigneten Gelegenheiten die Fragen der Sexualhygiene und ihre Bedeutung für das Einzel- und Volkswohl in taktvoller Weise zu behandeln." Dementsprechend findet sich auch im besonderen Teil (II, 307) für die O II die Sexualhygiene genannt und für Mädchenschulen in U II die Bestimmung: Der werdende Mensch, seine Pflege und Wartung. Für die Ausgestaltung der Frage im Biologieunterricht erinnere ich an die Arbeit von Johannes Behr in dieser Zeitschrift (Jg. 30, 1929, 3. S. 144—153; 4. S. 180—193). Die Denkschrift zur Neuordnung des höheren Schulwesens in Sachsen, die viele feine und erziehlich wertvolle Gedanken enthält, zeigt auch auf geschlechtlichem Gebiet das richtige Gefühl für die Gegenwartsaufgaben (S. 129). Es werden alle Schwierigkeiten aufgeführt, aber dann fällt das wichtige Eingeständnis: „Dabei hat aber jeder das Gefühl, daß es in diesem Punkte kein Vertuschen mehr geben sollte und daß ernstes und entschlossenes Handeln geboten ist ... Das eine ist jedenfalls sicher, daß die Belehrung, wie sie bis jetzt häufig Oberprimaner vor dem Verlassen der Schule erhielten, viel zu spät kommt. Der Lehrer sollte die einzelne Klasse so weit zu beurteilen in der Lage sein, daß er weiß, wann der Arzt, wann die einzelnen Eltern am besten zum Eingreifen veranlaßt werden. Nur im Zusammenarbeiten aller drei zur Aufklärung und Belehrung berufenen Stellen kann Ersprießliches erreicht werden."

In die Zeit der Ablösung der geschlechtlichen Erziehung vom Religionsunterricht fällt nun das Hoffmann-Stern'sche Gutachten, und der preußische Kultusminister hat in richtiger Erkenntnis der Pflicht des Staates zur geschlechtlichen Erziehung sich die Frage vorgelegt, „ob die erzieherischen Maßnahmen und Bestimmungen an den höheren [staatlichen] Schulen mit den Ergebnissen der Jugendkunde, der Heilpädagogik, der Jugendgesetzgebung, der ärztlichen Wissenschaft und den durch die Jugendbewegung selbst gegebenen Anregungen noch überall in Einklang sind." Er hat sich folgerichtig auch nicht an den Theologen gewandt, sondern an den Jugendpsychologen und Jugendrichter.

Man kann es den Theologen nachfühlen, daß sie sich gegen die Tatsache der Ablösung der geschlechtlichen Erziehung vom Religionsunterricht wehren; man wird ihnen dankbar dafür sein, daß sie sich bisher als einzige des Gegenstandes angenommen haben, auch wenn man mit dem bestimmten Gepräge, das der Gegenstand dadurch bekommen hat, nicht einverstanden ist. Aus dem Ressentiment der Kirche heraus müssen nun viele Beurteilungen des Gutachtens verstanden werden. Die Erhaltung ihrer religiösen Weltanschauung steht den Konfessionen bei der Frage der geschlechtlichen Erziehung durchaus im Vordergrund. Die katholische Kirche zumal sucht ihre Grundlage der Absolutheit, mit der sie selbst steht und fällt, um jeden

Preis aufrecht zu erhalten, und es ist bezeichnend, wie sehr ihr alles andere nebensächlich ist, so daß der Universitätsprofessor Siegfried Behn sagen kann (G. E. S. 77): „Über das bißchen Psychologie und Medizin würde man schon eher einig werden." Aus dieser pharisäischen Haltung heraus, die die Ergebnisse anderer nur für „Wahrheitskörner" hält (S. 24), liest man dann ein Urteil wie (107): „Die Arbeit wird grundsätzlich interkonfessionell geleistet, wodurch die letzten Begründungen und die erfolgreichsten Mittel natürlich nicht geboten werden können." Durch ihre Lehre ist die katholische Kirche nun gezwungen, dem Zeugungsvorgang, „bei dem Gott mit dem entstehenden Leib eine unsterbliche Seele verbindet", und somit dem Geschlechtsleben überhaupt, übernatürliche Bedeutung zuzumessen, den Menschen als durch die Erbsünde geschwächt zu erklären („Krank wurden Sexus und Eros beim ersten Sündenfall" S. 26; vgl. 67, 74, 90), so daß er ohne Gottes Hilfe nicht in der Lage ist, auf die Dauer auch nur die wesentlichen Sittengesetze zu beobachten (S. 135), durch ein von vorn herein feststehendes Ideal alle Abwegigkeiten als Sünde zu erklären, wobei eine recht verwickelte und für den Menschen oder gar Jugendlichen kaum durchsichtige Scheidung in schwere und läßliche Sünden erfolgen muß (S. 139), schließlich sogar dem Geschlechtstrieb völlig zu entsagen und die Jungfräulichkeit als höchste Sittlichkeit hinzustellen. Die Unmöglichkeit, diese Anschauungen mit denen zu vereinigen, zu denen die heutige allgemeine Geistesentwicklung gekommen ist, wird auch vollkommen zugegeben (S. 132): „Für diese Welt des Übernatürlichen hat der moderne Mensch kein Verständnis" oder (S. 149): „Der moderne Mensch versteht so etwas nicht." Dann erhebt sich aber die berechtigte Frage, wie man auf moderne Menschen mit etwas wirken will, was sie nicht verstehen. Und wir bekommen wiederum die Bestätigung der Notwendigkeit, daß die moderne Staatsschule sich an Einstellungen wendet, die der moderne Mensch verstehen kann, um sich ihrer Wirkung nicht zu berauben. Es fällt darum schwer, in unserer Zeit an die „Sieghaftigkeit katholischer Sexualpädagogik" zu glauben (S. 129).

Aus der abwehrenden Gesamthaltung heraus ist nun auch die Stellungnahme zu den einzelnen Fragen des Gutachtens zu verstehen. Schon die Tatsache, daß die Schule die geschlechtliche Erziehung übernehmen will, muß ja als eine Schmälerung des früher unbestrittenen Bereiches angesehen werden. So heißt es (S. 155): „Man ruft heute nach Aussprachestellen für junge Menschen, nach dem Psychologen, der sie besonders verstehen und führen soll. Im katholischen Priester, der für seine schwierige Aufgabe die besondere Standesgnade Gottes hat, steht seit Jahrhunderten diese Aussprachestelle und dieser Psychologe zur Verfügung." Es ist dieselbe Unterschätzung der Psychologie, wie wir sie vorher berührt haben. Man sucht auch die geschlechtliche Erziehung für die Eltern zu retten, ohne doch leugnen zu können, daß dies heute nicht mehr geht, worüber gleich zu reden sein wird. Es ist auch keine „Verkehrung der natürlichen Ordnung" (S. 208), wenn sich

der Jugendliche einem anderen anvertraut, denn im Wesen der jugendlichen Entwicklung liegt es, sich von der Familie zu lösen. Abgelehnt wird die Anknüpfung an das Naturreich, besonders das Tierreich, um den Unterschied zwischen Mensch und Tier nicht zu verwischen. Ich übergehe dabei die ungerechten Übertreibungen (Mensch als Säugetier, als Materie, als Bündel von Strebungen). Die geschlechtlichen Abwegigkeiten sieht man als „Versuchungen", als Sünde, Laster, als vollendete Schamlosigkeit an; man mißdeutet das Schamgefühl; man regt sich über die Nacktheit auf. Man lehnt es ab, für den Jugendlichen andere objektive moralische Normen gelten zu lassen, als für den Erwachsenen (S. 119), man bedeutet ihm, „daß es sich hier wirklich darum handelt, das ewige Heil aufs Spiel zu setzen" (S. 110), nimmt daher auch keine unvermeidlichen Übergangsformen an (S. 120). Man nennt die „Aufklärungspädagogen Kleinbürger, die in grotesker Weise den Umfang und die Unwissenheit über geschlechtliche Dinge überschätzen" (S. 81). Man leugnet sogar die Geschlechtsnot als Zivilisationserscheinung und wagt von einem ungeheuerlichen und unverständlichen Irrtum zu sprechen (S. 82). Und schließlich empfiehlt man als Mittel zum Reinbleiben die tägliche Kommunion (S. 99).

Man könnte sich gegen die Übernahme der geschlechtlichen Erziehung durch den Staat in dem Falle mit Recht wenden, daß die Familie ihrer Aufgabe gewachsen wäre. Es ist auch gar keine Frage, daß der Familie vor allem diese Aufgabe zukommt und daß alles getan werden muß, sie für diese Aufgabe fähig oder wieder fähig zu machen, soweit das heutzutage möglich ist. Nun ist aber die Familie durch die wirtschaftliche Entwicklung sowohl in den oberen wie unteren Schichten des Volkes in ihrem Bestand im höchsten Maße bedroht, daher nicht in der Lage, die Erziehungsaufgaben überhaupt und diese wichtige Aufgabe im besonderen zu leisten. Jeder ehrliche Beurteiler stimmt hiermit überein, so sehr er die Tatsache bedauert. „Die Familie von heute ist vielfach bis in die Wurzel hinein krank" (S. 17); „nicht in einer einzigen Schilderung (von Professor Liepmann) erscheint die Mutter als Führerin, in manchen unverständig, in den meisten blind, in allen unfähig, ihre Aufgabe auf diesem Gebiete zu erfüllen. Das Gleiche bestätigt jeder Aussprachekreis junger Menschen, der sich mit dieser Frage befaßt. Das ist Katastrophe" (S. 159; vgl. S. 186). Mit ihrer Unfähigkeit begibt sich aber die Familie des Anspruches, die Erziehung auf geschlechtlichem Gebiet in der Hand zu behalten, und wie sie durch Besuchenlassen der öffentlichen Schulen dem Staat Unterricht und Erziehung auf anderem Gebiet überträgt, so darf sie nun auch die geschlechtliche Erziehung nicht mehr für sich beanspruchen und sich auf das Elternrecht berufen, wenn die öffentliche Schule zur Überzeugung der Notwendigkeit kommt. Diese Notwendigkeit liegt aber für die Schule nicht nur aus der eben betrachteten Verantwortung für das ganze Volk vor, sondern es besteht auch eine innere Forderung für die Schule als Schulgemeinde und für jede Klasse als Klassengemeinschaft. Es

ist durchaus nicht gleichgültig, sondern für das Verhältnis von Lehrer und Schüler geradezu entscheidend, ob es Dinge gibt, über die man nicht spricht oder anscheinend nicht sprechen darf, was den Lehrer in den Verdacht der Unehrlichkeit bringt und die Schüler in den Bereich der Heimlichkeit führt. Es ist gewissenlos, dem jungen Menschen gerade da nicht helfend entgegenzukommen, wo er die Hilfe des Erwachsenen am nötigsten braucht. Es ist durchaus notwendig, daß die Jugendlichen mit den Fragen des Geschlechtslebens ruhig und sachlich bekannt werden, und es ist durchaus unerwünscht und ein Unglück, wenn der Jugendliche durch einen unwissenden Kameraden in alberner und ärgerlicher Weise seine Kenntnisse erhält. Es ist auch für den Arbeitserfolg nicht gleichgültig, ob unter der Oberfläche Gedanken wühlen und verdrängt werden, die unnütz viel Kraft verbrauchen. Dem Einwand, daß die Schule in den intimsten Bereich seelischen Lebens, zu dem das Geschlechtliche gehöre, nicht eindringen könne (S. 207), ist leicht damit zu begegnen, daß dieselben Leute, die sich gegen die Behandlung des geschlechtlichen Lebens auf der Schule sperren, sich seit Jahrhunderten nicht gescheut haben, den meiner Ansicht nach intimeren Bereich des Verhältnisses von Mensch zu Gott zum Gegenstand des Unterrichts zu machen.

Man hat nun weiter befürchtet, auch die Lehrer würden dieser Aufgabe nicht gerecht werden, und ernste Besinnung in allen Lagern hat den bisherigen Mißerfolg zugegeben. Wir hören von der Ratlosigkeit der Erzieher (S. 127): „Viele tausend junge Menschen in unseren Tagen spüren, daß die Erzieher sie auf diesem schwierigsten Gebiet ihrer Persönlichkeitsbildung allein gehen lassen, daß sie nicht den Mut haben, ihnen die Hand, nach der sie sich ausstrecken, zu reichen." Oder man merkt, daß man vieles falsch gemacht hat (S. 107): „Man hat das, was unanständig, unschamhaft und unkeusch ist, nicht scharf auseinandergehalten; man hat Dinge, die höchstens läßliche Sünden sind, zu schweren Sünden gestempelt." Otto Grüters meint, nachdem er die herrschenden Zustände geschildert hat: „Muß man nicht zugeben, daß wir mit unserer Erziehung völlig gescheitert sind und trotz allem, was wir bisher redlich versucht haben, uns ganz „neu" einstellen müssen?" (S. 100). Das Gutachten hat Fälle sichtlich falscher Behandlung bloßgelegt. Aber doch nicht, um den Lehrer als solchen herabzusetzen! Hoffmann entschuldigt ihn mit allen Gründen, die sich anführen lassen, der Schwierigkeit der Aufgabe, dem Fehlen der Ausbildung, der damals noch nicht vorhandenen Jugendkunde, der Gebundenheit an die Verordnungen, der Einstellung der Gesellschaft, und Stern bringt die verkehrte Behandlung nur gezwungen vor, voll Bedauerns, daß er es muß. Schuld waren nicht die Lehrer, sondern die hinter dem Lehrer stehende Gesellschaft, deren eigene Unfreiheit eine freie Behandlung der geschlechtlichen Fragen nicht zuließ. Freilich möchte man vom Lehrer verlangen, daß er nicht hinter, sondern über der Gesellschaft steht. Schuld war auch die einseitige Vorbildung der Lehrer an höheren Schulen, die nur fachwissenschaftlich gerichtet war, aber die dem Lehrer

die eigenste Ausbildung, die psychologische und pädagogische, versagte. Es kommt aber sehr auf die Einstellung an, mit der die Bildungsstätte, die Universität, den zukünftigen Lehrer entläßt, ob erziehlich oder wissenschaftlich. Für den Lehrer an höheren Schulen ist beides nötig. Es ist eine seltsame Vorstellung, wenn Otto Grüters die psychologisch-pädagogische Ausbildung, die übrigens auch dem Privatdozenten gut tut — nur der Privatgelehrte braucht sie nicht —, sich als neue Überlastung mit Wissen denkt (S. 96, Anmerkung). Eine Überlastung mit Wissen soll doch wohl auch die fachwissenschaftliche Ausbildung nicht geben, sondern wissenschaftlichen Sinn wecken, die Arbeitsmittel gebrauchen lehren und das Kennen mit dem Können verbinden. So ist es nicht anders mit der psychologisch-pädagogischen Ausbildung.

Wenn der Staat nun die Erziehung übernimmt, so muß er sie auf die zurzeit sicherste Grundlage stellen. Diese Grundlage ist die Psychologie. Psychologie ist eine Tatsachenwissenschaft. Den Ergebnissen einer Tatsachenwissenschaft kann sich niemand verschließen, Tatsachen überzeugen und erwecken allgemeines Vertrauen. Wir haben also bei der allgemeinen Zerrissenheit der erziehlichen Lage, bei der Überlieferungsgebundenheit und Voreingenommenheit, bei den eigensüchtigen Bestrebungen der Parteien in der Psychologie die Grundlage, auf der sich bei gutem Willen alle einigen können. So ist z. B. die Darstellung des Katholiken Linus Bopp über Jugendkunde und Sexualpädagogik (S. 26—59) geradezu ein Mosaik aus den Ergebnissen der Psychologie. Wir können dabei ruhig zugeben, wie das vor kurzem Eduard Spranger (Der Sinn der Voraussetzungslosigkeit in den Geisteswissenschaften. Berlin 1929) und Theodor Litt (Wissenschaft, Bildung, Weltanschauung. Leipzig 1928) ausgeführt haben, daß es im letzten Grunde keine völlig weltanschauungsfreie Wissenschaft, also auch Psychologie gibt. Diese Einstellung ist relativistisch, aber diese Relativität ist das Absoluteste, was wir erreichen können, also durchaus kein Vorwurf, sondern ein Vorzug. Die Jugendpsychologie hat nun gerade in den letzten Jahren eine Reihe wichtiger Ergebnisse vorzulegen gehabt. Ich erinnere an die Feststellung, daß das sogenannte Trotzalter eine unumgängliche Durchgangsstufe ist, keine besondere Boshaftigkeit, Sünde, kein Unglück, sondern eine Naturnotwendigkeit für die Willens- und Persönlichkeitsbildung des Jugendlichen. Die wertende Erziehung wird den Trotz nicht als erstrebenswerten Zustand ansehen, aber sie wird der Entwicklung des Jugendlichen folgen, sich jedoch nicht von irgendeinem Dogma aus dieser Entwicklung entgegenstellen. Es ist weiter von der Jugendpsychologie nachgewiesen, daß jede Entwicklungsstufe des Jugendlichen ihren eigenen Bau hat; ich erinnere an die Eidetik. So hat jede Stufe ihre eigenen sittlichen Maßstäbe. Hoffmann hat das auf das Geschlechtsleben angewandt uud in dem vielfach angegriffenen Satz ausgedrückt, daß das jugendliche Sexualleben keinesfalls den ethischen Normen entspricht, die für die Lebensführung der Erwachsenen gelten. Es müssen

eben alle Erscheinungen des jugendlichen Seelenlebens von dem jugendlichen Boden aus beurteilt werden. Auf dem Gebiete des Verstandes, Gefühls, Geschmacks hat man sich allmählich daran gewöhnt, ohne die Wertmaßstäbe der reifen Persönlichkeit als Zielforderung deswegen aufzugeben; auf dem Gebiet des Geschlechtslebens wird man sich durch die Erkenntnisse der Psychologie daran gewöhnen müssen, genau so „die unbewußte Zielstrebigkeit rein biologischer Entwicklungsvorgänge anzuerkennen" (Gutachten S. 21).

Der Wert des Gutachtens besteht nun gerade darin, daß die Erkenntnisse der Jugendpsychologie auf geschlechtlichem Gebiete zum Teil neu gesehen, gut zusammengefaßt und entschieden herausgearbeitet sind, wozu sich der Hintergrund leider gut eignete. Zunächst die wichtigste Feststellung: es handelt sich bei vielen Vorkommnissen im jugendlichen Geschlechtsleben nicht um Ausnahmeerscheinungen, sondern um typische Erscheinungen. Das nimmt ihnen den Charakter des Lasters, Verbrechens; erst recht unmöglich ist die Auffassung der geheimen Jugendsünde. Es sind Verirrungen, Abwegigkeiten, Fehler, die selbstverständlich niemand gutheißen wird. Es ist weiter zu betonen, daß es sich vielfach um unvermeidliche Übergangsformen handelt. Die Reifung ist nach Stern als die letzte große Spielperiode des Menschen zu betrachten, wo sein Wissensdrang, sein Experimentieren, sein Geltungsbedürfnis, sein Heldentum sich auf das geschlechtliche Gebiet richtet. Von da aus sind dann die einzelnen bekannten geschlechtlichen Äußerungen in Wort, Zeichnung, Tat zu erklären. Den Grad festzustellen, z. B. bei der Onanie, wird eine Aufgabe der weiter ins einzelne gehenden psychologischen Untersuchung sein. Drittens ist zu wiederholen, daß gleiche Handlungen bei Jugendlichen und Erwachsenen nicht gleiche Bedeutung haben, daß z. B. gleichgeschlechtliche Beziehung bei Jugendlichen und Erwachsenen etwas ganz anderes ist. Viertens ist daran festzuhalten, daß sich die Erscheinungen des jugendlichen Geschlechtslebens als Übergangserscheinungen dartun, die sich auf bestimmte Zeit erstrecken, als Augenblickshandlungen herausstellen, über die der Jugendliche innerlich schon nach kurzer Zeit hinauskommt, die mit seinem Charakter nichts zu tun haben. Dies wird besonders für die Beurteilung eines einzelnen Falles wichtig, ob Einmaligkeit, Gewöhnung, Veranlagung vorliegt, Augenblickshandlung, Beeinflussung, Nachahmung, Verführung, Mangel der Erziehung. Fünftens ist für die Beurteilung eine Typologie der einzelnen Jugendlichen wesentlich, wie sie Stern in der Unterscheidung der Labilen und Aktiven, der Gefährlichen und Gefährdeten gegeben hat, der auch auf die durch die Umgebung bedingten Typen hingewiesen hat, auf die praktisch äußerst wichtige Frage der überalterten Schüler, denen als ebenso wichtig der Prügeljunge, das Hacktier der Klasse, anzureihen ist.

Das Gutachten geht aber über die Aufzeigung des psychischen Tatbestandes, die sich hier nur andeuten ließ, hinaus und kommt zu den erzieh-

lichen Folgerungen. Sie hängen oft so eng mit den Tatsachen zusammen, daß ich sie in der Darstellung des Tatbestandes gleich anfügen mußte. Die Behauptung, daß bei Preisgabe der objektiven ethischen Norm die Charakterlosigkeit ermutigt würde (S. 204), ist entweder Verkennung oder Verleumdung. Es ist wohl nicht nötig, auszusprechen, daß psychologisches Verstehen nicht gleich pädagogischem Gewährenlassen ist. Übrigens gehen seelenkundliches Verständnis und erziehliche Treffsicherheit zumeist miteinander. Die erziehliche Tätigkeit ist, wie sie Hoffmann faßt, „das Anbahnen des Übergangs von dem unbewußten Wirken biologischer Triebkräfte in eine bewußte Erkenntnis und Beherrschung der sexuellen Motive" (S. 22). Das Ziel ist der sich selbst, dem anderen Geschlecht, dem ganzen Volk verantwortliche Mensch.

Vor allem muß der Zustand sich ändern, daß „durch das Tabu, das von Elternhaus und Schule über die Geschlechtssphäre verhängt wird, die Jugendlichen geradezu provoziert werden, sich in sie zu flüchten" (S. 61), wie Stern sehr richtig sagt, oder daß durch Verschweigen der Tatsachen die Jugend eben auf die schmutzigen Quellen angewiesen ist, wie Hoffmann bemerkt (S. 23). Und dann müssen die Strafen fallen, die „keinen anderen Erfolg haben, als daß die Verirrungen nur heimlicher und meist auch schlimmer betrieben werden", Hier zeigt sich wohl am entscheidendsten die Richtigkeit der Forderung der Pädagogik, die im Vertrauensverhältnis von Lehrer und Schüler die einzig mögliche Grundlage tieferer erziehlicher Wirkung sieht. Man kann mit Erfolg unterrichten, auch wenn man das Vertrauen des Schülers nicht besitzt, aber man kann nicht ohne Vertrauen erziehen. Von dem Vertrauensverhältnis von Lehrer und Schüler hängt alle Möglichkeit einer geschlechtlichen Erziehung ab. Die Aussprache mit dem Lehrer muß dem Schüler als selbstverständlich erscheinen, natürlich nicht in der Form der Beichte, sondern in der Form der Mitteilung. Gerade die feinsten, wertvollsten und selbständigsten Jungen tuen das nie in anderer Form, und als Lehrer wird man sich hüten, dem jungen Menschen etwas von seinem größten Wert zu nehmen, den er eben entdeckt hat und mit Recht für sich geheimhält, von seinem Ich. Das Vertrauensverhältnis gilt nicht nur für den einzelnen, sondern erst recht für die Klassengemeinschaft. Hier ist der Boden für geschlechtliche Erziehung nur bei einer echten Lern-, Arbeits- und Lebensgemeinschaft vorhanden. Damit beantwortet sich die Frage, ob und wann man geschlechtliche Fragen persönlicher Art mit einer Klasse behandeln kann. Und diese Klassengemeinschaft, die miteinander lernt, Fragen durchdenkt, Weltanschauungen baut, Welten verbessert, spielt, Sport treibt, tage- und wochenlang wandert, im Landheim lebt, ist sich selbst der beste Schutz gegen Überwiegen des Geschlechtstriebes. Die Führer solcher Klassen, die es heute überall in erfreulicher Anzahl gibt, wünschen daher nichts sehnlicher, als daß ihnen durch Umstellung der Elternschaft und Rückhalt der Behörde (vgl. hierzu Busemann, S. 8) diese ihre wichtigste Erziehertätig-

keit erleichtert, unter Umständen erst ermöglicht wird. Ich bedauere in meinen Kursen über gesundheitliche und sittliche Pflege des Geschlechtslebens an der Volkshochschule immer wieder, daß ich vieles, was ich mit den 18—20jährigen bespreche, nicht schon den 15- und 16jährigen habe sagen können, wo es ihnen hätte gesagt werden müssen. Die Unbefangenheit und Sachlichkeit der Behandlung der geschlechtlichen Fragen wird aber durch die psychologische Grundlegung am besten gewährleistet. Auch auf Jugendliche machen Mitteilungen tatsächlicher Feststellungen größeren Eindruck, als wenn sie die gleichen Dinge als Warnungen oder Ratschläge aus der Welt der Erwachsenen zu vernehmen meinen.

Die Unbefangenheit muß nun dazu führen, daß im Unterricht bei der Behandlung des Menschen in Untertertia die Geschlechtsteile nicht wie allgemein üblich weggelassen, sondern behandelt werden. Ein vierzehnjähriger Junge fragt danach. Neben dem naturwissenschaftlichen Unterricht wird dann der kulturkundliche Unterricht ungezwungene Fragen des Geschlechtslebens erörtern können; wie das auf deutschkundlichem, neusprachlichem, altsprachlichem Gebiet möglich ist, dürfte eine der lohnenden nächsten Aufgaben der Methodik dieser Fächer sein. Die Feststellungen der Kulturkunde weisen dann in sittlicher oder religiöser Betrachtung auf die Achtung vor dem Geschlechtsleben hin, das doch im eigensten Sinne zum Leben gehört. Nach Sprangers Ausspruch kann es aber keine höhere Religion geben als Ehrfurcht vor dem Leben. Die heutige Entwicklung, wo wir die Ablösung des Sprachunterrichts durch den Kulturunterricht beobachten, ist günstig.

Die Zusammenerziehung der Geschlechter ist in den Fällen wertvoll, als verstandesmäßig begabte Mädchen mit Jungen zusammen erzogen werden; andere Mädchenveranlagungen kommen auf Jungenschulen sehr zu kurz. Wo der Ausgleich der Geschlechterspannung nicht durch gemeinsamen Unterricht und das tägliche Zusammensein zu erreichen ist, sind besondere Gelegenheiten des Zusammentreffens zu schaffen. Die Tanzstunde in der üblichen Form ist aber nach meinen Erfahrungen recht ungeeignet. Der Legitimation der feineren Erotik, wie sie Stern befürwortet (S. 74), wird jeder Erzieher zustimmen, der mit der Jugend fühlt. Daß es überhaupt in der Jugend zur Idealbildung kommt, ist die Hauptsache. Freilich ist es gar nicht so einfaeh, Ideale an die Jugend heranzubringen, weil der Jugendliche mit dem idealen Inhalt auch den idealen Überbringer und die ideale Form verlangt. Das Ideal des Jugendlichen bedarf eben meist noch einer sichtbaren Verkörperung, bis es sich als Wegweiser und Richtschnur verselbständigt und nun nicht von außen herangebracht, sondern aus Gestalten, Stoffen, Werten hervorgegangen zu sein scheint. Weite Kreise der Jugendbewegung hatten in bezug auf das Geschlechtsleben ein festes Ideal, wie es in der Fassung von Walter Flex weithin bekannt geworden ist: Reinbleiben und Reifwerden.

Bei unbefangener Einstellung wird auch die Strafe verschwinden, zumal

wenn man bedenkt, wie ungerecht eine Strafe wirken muß, die nur einen zufällig bekannt gewordenen Fall trifft, während so und so viele verborgen bleiben. Unmöglich ist es auch zu strafen, wenn vorher nie über den Gegenstand geredet worden ist, wenn der Fall weit zurückliegt, wenn er eigentlich nichts mit der Schule zu tun hat. Strafe bleibt immer das Eingeständnis erziehlicher Ohnmacht. Selbstverständlich muß die Schule mit dem Elternhaus den Fall besprechen, ehe sie ihre Entscheidung trifft. Es geht auch nicht an, daß die Schule als Erziehungsstätte straft und das Jugendgericht Erziehungsmaßnahmen ergreift, oder daß man einen Jugendlichen nicht mehr in der Gemeinschaft erträgt, wobei auch die Überlegung maßgebend sein kann, daß jemand in neuer Umgebung besser gedeiht, aber daß man ihn einfach seinem Schicksal überläßt und der Jugendfürsorge keine Mitteilung macht. Alle Fälle werden besser im Stillen als unter großem Aufwand eines Verfahrens erledigt. Solange wir nicht genügend psychologisch geschulte und zur Behandlung geschlechtlicher Fragen gewillte Lehrer haben, verdient der Sternsche Gedanke des aus der Lehrerschaft genommenen Schulpsychologen Beachtung. Der Religionslehrer als solcher, wie Schröteler vorschlägt, wird gerade nicht besonders geeignet sein, weil der katholische den geschlechtlichen Fragen durch eigene Ablehnung des Geschlechtstriebes immer etwas befangen gegenübersteht, der evangelische auch oft unverheiratet bleibt und die Gefahr des Rigorismus immer nahe liegt. Der Direktor würde dazu geeignet sein, wenn weniger Verwaltungsbeamte und mehr wirkliche Erzieher zu Direktoren ernannt werden. Aber der Schulpsychologe darf nur eine Übergangserscheinung sein, da kein Klassenlehrer von tiefster erziehlicher Wirksamkeit befreit werden kann und in Zukunft hoffentlich nicht befreit sein möchte.

* *

Zehn Leitsätze zur Behandlung der Sexualvergehen von Schülern.

Die folgenden 10 Leitsätze sind von dem Verfasser dem Lehrkörper der hiesigen Bismarckschule vorgeschlagen und von ihm mit geringen Änderungen angenommen worden. Es mag dem Kenner der „Gutachten" von Hoffmann-Stern die Feststellung überlassen bleiben, wieweit die Grundgedanken der Leitsätze von den „Gutachten" abweichen und wieweit sie mit ihnen übereinstimmen. Zusätze von mir selbst sind als „Bemerkungen" angefügt.

1. Auf die abschreckende Wirkung einer Schulstrafe bei sexuellen Vergehen darf man wenig Hoffnung setzen. Der Nachdruck ist vielmehr auf positive erzieherische Arbeit zu legen entsprechend dem Grundsatz, der im § 16 des Jugendgerichtsgesetzes zum Ausdruck kommt: „Der Strafvollzug gegen einen Jugendlichen ist so zu bewirken, daß seine Erziehung gefördert wird."

2. Diese Erziehung kann und darf nicht ein durch eine besondere Prüfung abgestempelter Schulpsychologe übernehmen, sondern sie gehört in erster Linie

zu dem Aufgabenbereich des Klassenleiters. Dieser ist durch seine ständige erzieherische Einwirkung, seine unterrichtliche Tätigkeit und die dadurch bedingte dauernde Fühlungnahme mit seinen Schülern am ehesten in der Lage, sich ihre Achtung und ihr Vertrauen zu sichern. Ein Schulpsychologe würde — namentlich dann, wenn er womöglich mit unterrichtlichen Funktionen überhaupt nicht betraut würde — für die Schüler mehr oder weniger ein Fremdling sein, mit dem sie keine persönliche Beziehung verbindet, d. h. die wichtigste Voraussetzung erzieherischer Einwirkung würde nicht gegeben sein. Zudem könnte keine Prüfung Gewähr dafür bieten, daß der Schulpsychologe auch bei gründlichster theoretischer Vorbildung den Weg zum Herzen der Schüler findet; den erschließt ihm nur die Ganzheit der Lehrerpersönlichkeit, die aber durch keine Prüfung feststellbar ist.

3. Die erzieherische Hilfeleistung des Klassenleiters ist nur möglich, wenn der Schüler nicht zu befürchten braucht, daß das Geständnis, das er im Vertrauen auf den Rat und Beistand des Lehrers macht, von diesem auf dem Dienstwege weitergegeben wird. Der Lehrer muß daher Schweigerecht und Schweigepflicht haben.

4. Ein förmliches Disziplinarverfahren ist nur in besonders schwerwiegenden Fällen einzuleiten, d. h. dann, wenn das Interesse der Allgemeinheit — der Schutz der Mitschüler — es erheischt. Aber auch in diesem Falle ist das Schwergewicht nicht auf die kriminalistische, sondern auf die pädagogische Seite zu legen.

5. Die pädagogisch gerechte Beurteilung des Falles setzt die Kenntnis der Psyche des betreffenden Schülers, des Lebenskreises (Milieus), in dem er aufwächst, des besonderen Verkehrs, den er pflegt, und manches andere voraus. Es dürfte daher bedenklich sein, die Konferenz zum Richter zu berufen, wie es auch verfehlt erscheint, den Schüler in einer so peinlichen Angelegenheit zu Aussagen vor der Gesamtheit des Lehrkörpers zu veranlassen. Am richtigsten dürfte es sein, wenn zunächst vom Klassenleiter allein und dann erst, wenn es sich als notwendig erweisen sollte, unter Hinzuziehung des Direktors die Untersuchung geführt wird. Sollten sich ernstere Maßnahmen als erforderlich erweisen, so könnte noch ein Lehrer, der das besondere Vertrauen des Schülers oder auch des Lehrkörpers genießt, als dritter hinzutreten. Die Gesamtkonferenz müßte sich dann ein Bild von dem Schüler und seinem Vergehen machen auf Grund des Berichts, der ihr von den die Untersuchung führenden Herren gegeben wird. Von der Heranziehung des Elternbeirats ist grundsätzlich abzusehen, weil die Elternschaft erfahrungsgemäß dazu neigt, sexuelle Vergehen mit unberechtigter, also unpädagogischer Härte zu beurteilen.

6. Die pädagogisch-gerechte Beurteilung setzt zweitens Vertrautheit der Lehrerschaft mit den Grundtatsachen des gesunden und kranken jugendlichen Seelenlebens voraus.

7. Das erzieherische Verantwortungsbewußtsein macht unter Umständen der Schule vertrauensvolles Zusammenarbeiten mit dem Arzt, dem Seelsorger oder sozialpädagogischen Einrichtungen wie Jugendamt, Vormundschaftsgericht, Jugendgericht zur Pflicht.

8. Die Schule darf sich nicht damit begnügen, einen Schüler von der Schule zu verweisen, sondern sie muß auch bereit sein, dem Elternhaus bei weiteren

erzieherischen Maßnahmen behilflich zu sein, und muß gegebenenfalls die Verfehlung dem Jugendamt mitteilen, „damit es die notwendigen Erziehungsmaßnahmen trifft (z. B. heilpädagogische Beratung, Schutzaufsicht oder auch Unterbringung in einem Erziehungsheim)".

9. Es liegt kein pädagogischer Grund vor, einen Schüler etwa dann noch zu bestrafen, wenn die Schule erst lange nachher von dem Vergehen erfährt und der Schüler sich in der Zwischenzeit einwandfrei geführt hat, denn mit einer Bestrafung wäre weder dem Schüler noch der Allgemeinheit gedient, der Allgemeinheit nicht, denn der Schüler hat ja in der Zwischenzeit bewiesen, daß er keine Gefahr mehr für seine Mitschüler bedeutet.

10. Es muß die Möglichkeit bestehen, einen das Fortkommen des Schülers erschwerenden Vermerk auf dem Abgangszeugnis fortzulassen.

Elmshorn. Gustav Humpf.

Anmerkungen zu 2 Leitsätzen.

Zu Leitsatz 2. Wie es scheint, wird die Einrichtung des Schulpsychologen von der weitaus überwiegenden Mehrheit der Pädagogen abgelehnt.

Einen ganz neuen Gesichtspunkt trägt M. Mühle im Deutschen Philologenblatt (37. Jhrg., Nr. 30/31, S. 446 f.) in die Erörterung. Er weist u. a. darauf hin, daß einem Sekretär des Weißen Kreuzes, der vor seinen Schülern sprach, das Vertrauen nur so „zuflog" und erklärt diese auf den ersten Blick überraschende Tatsache so: „Der Vortragende kam, unbekannt und von irgendwoher, pochte an das Gewissen und den Willen der Jungen, half, wo er konnte, und — das ist mir die Hauptsache — verschwand wieder. Dieser Mann war neutral, gab Ratschläge und schwieg. Und das entscheidet. Die Mitwisserschaft eines Erwachsenen, der demselben Lebenskreise (Schule, Internat) angehört, belastet den Schüler ganz außerordentlich. Das Mißtrauen gegen ihn schwindet nie ganz; er fühlt sich beobachtet und in einer Art erkannt, die ihm peinlich ist, gegen die sich sein natürliches Schamgefühl regt und wehrt. Der beste Lehrer und der tüchtigste Erzieher werden vergeblich zu erreichen suchen, was einem Schulfremden gelingt ... Für uns bleibt es dabei: Das Vertrauen des Schülers zum Lehrer ist in sexualibus eine meist negative Größe."

Die Feststellung von Mühle hat zunächst etwas Bestechendes an sich. Ich persönlich habe z. B. in meiner fast 25jährigen Unterrichtstätigkeit noch niemals den Fall erlebt, daß ein Schüler sich in seinen sexuellen Nöten an mich gewandt hätte, obwohl ich Grund zu der Annahme habe, daß zwischen meinen Schülern und mir im großen und ganzen das wünschenswerte Vertrauensverhältnis besteht. Ein einziges Mal nur hat eine Mutter den Weg zu mir gefunden, die sich keinen Rat wußte, wie sie ihrem reifenden Sohne helfen könne, über seine schwere Zeit hinweggekommen. Als ich mich erbot, mit ihrem Sohne — es handelt sich um einen Untersekundaner — offen über die Sorge zu sprechen, die sich seine Mutter über ihn mache, beschwor sie mich, es nicht zu tun, da der Junge es sonst nicht fertig bringen würde, mir jemals wieder unter die Augen zu treten. Das sagte eine Mutter, die deshalb gerade zu mir gekommen war, weil ich als Lehrer und Erzieher das unbedingte Vertrauen ihres Kindes besaß. Und trotzdem bedeutet der Standpunkt Mühles keine Lösung der Schwierigkeit. Denn es ist damit nicht getan, daß dem Schüler Gelegenheit geboten wird, sich

seine Not vom Herzen zu reden, und ihm im Anschluß daran ein guter Rat gegeben wird, vielmehr bedarf der junge Mensch eines Führers, der sich seiner dauernd annimmt, ihm dauernd eine Stütze ist, und dazu ist m. E. am ehesten der Klassenleiter verpflichtet. Die Schwierigkeit, die für den Lehrer bestehen bleibt, ist die: Wie soll er dem Schüler den Mund öffnen? Die Antwort kann nur die sein: Der Lehrer muß die Initiative ergreifen. Wann und wie das zu geschehen hat, ohne daß er zur Unzeit eingreift oder empfindsame Gemüter zu ihrem Schaden verletzt, ist für mich vorläufig noch ein Problem der Pädagogik, das aber gelöst werden muß, weil es mir von entscheidender Bedeutung zu sein scheint. Oder hat schon jemand die Lösung gefunden?

Zu Leitsatz 6: Vgl. Mühle a. a. O: „Den Älteren stehen wertvolle Erfahrungen zur Verfügung. Was fehlt, können Kurse und Tagungen vermitteln. Neue, in diesen Dingen besser geschulte Kräfte werden kommen" — und sind gewiß auch schon da, füge ich hinzu.

Es war interessant, auf einem Klassenelternabend festzustellen, daß ein Pastor den Religionslehrer als den berufenen erzieherischen Betreuer erklärte. Er war aber sehr erfreut, als ihm entgegengehalten wurde, daß jeder andere Lehrer das gleiche Maß erzieherischer Verantwortung trage. Im übrigen dürfte Fendrich das Richtige treffen, wenn er in seiner Schrift „Mehr Sonne" schreibt: „Bekanntlich ist die Zeit zwischen 16 und 22 Jahren diejenige, wo der Mensch für Religion am wenigsten übrig hat. Hier brausen andere Gewalten in ihm. Der mit der geschlechtlichen Entwicklung einhergehende ganz ungefährliche, ja sogar gesunde jugendliche Größenwahn läßt es selten zu irgendwelchen religiösen Gedanken kommen. Das sagt sogar ein Mann, der in seinem Leben und in seinen Büchern ganz von einem vornehmen Geist des Christentums erfüllt war, Hilty, der Verfasser des „Glück".

Bemerkung zu obigen Leitsätzen. Die von der Elmshorner Schule aufgestellten Forderungen decken sich durchweg mit den Gedanken der Gutachten — bis auf Leitsatz 2, in welchem gegen den „Schulpsychologen" Stellung genommen wird. Aber es wird hier ein Begriff des „Schulpsychologen" bekämpft, der meines Wissens nirgends im Zusammenhang mit dem Sexualproblem aufgestellt worden ist, jedenfalls in meinem Gutachten nicht!

Im obigen Leitsatz 2 heißt es: „Ein Schulpsychologe würde — namentlich dann, wenn er womöglich mit unterrichtlichen Funktionen überhaupt nicht betraut würde — für die Schule mehr oder weniger ein Fremdling sein" usw. Aber wer hätte denn je daran gedacht! Im Gutachten wird sogar ausdrücklich (S. 108/9) gegen dies schon früher aufgetauchte Mißverständnis protestiert, das leider hier doch wiederkehrt. S. 108 heißt es, daß „ein besonders sachverständiges Mitglied des Kollegiums" mit der Durchführung psychologisch schwieriger Angelegenheiten betraut werden soll, und daß die Entscheidung einem kleinen Gremium („bestehend aus dem Direktor, dem Klassenlehrer und jenem beauftragten Lehrer") an Stelle der Vollkonferenz anvertraut sein solle. (Die Nennung des Klassenlehrers deckt sich hier mit der Stellungnahme des obigen Leitsatzes.) Und S. 109 wird gesagt: „Wenn bei Zusammensetzung des Lehrkörpers einer höheren Schule darauf geachtet würde, daß ein Mitglied des Kollegiums besonders mit den Problemen und Gesichtspunkten der Jugendpsychologie und den mit ihr eng zusammenhängenden Ge-

bieten vertraut und in ihrer Bearbeitung wissenschaftlich geschult ist, so wäre schon sehr viel gewonnen." Daß eine solche Persönlichkeit mitten im Schul- und Unterrichtsbetrieb stehen muß, ist bei einem „Mitglied des Kollegiums" selbstverständlich, also die Sorge, daß er „für die Schüler ein Fremdling" wäre, völlig gegenstandslos. W. Stern.

* *

Sexualleben und Interessenkreis pubertierender Mädchen.

Von Hildegard Hetzer.

Auf Grund allgemeiner Beobachtungen am Jugendlichen, die zu machen man Gelegenheit hatte, gelangte man zu der Einsicht, daß der Zeitpunkt, zu dem der Heranwachsende sexuellen Verkehr aufnimmt, in höchstem Maße bestimmend für den weiteren Verlauf seiner geistigen Entwicklung wird. Alle Autoren sind sich darüber einig, daß allzu frühe Belastung mit sexuellen Ernstbeziehungen für den jungen Menschen eine schwere Gefahr bedeutet, eine Tatsache, die nicht nur psychologisch, sondern vor allem auch pädagogisch von äußerster Tragweite ist. Einzelheiten über die Abhängigkeit der geistigen Entwicklung von der praktischen Lebensführung des Jugendlichen sind bisher durch sorgfältige Untersuchungen nur in geringem Ausmaß festgestellt worden. Das hängt auch mit den großen Schwierigkeiten zusammen, die sich gerade auf diesem Gebiet der Tatsachensammlung in den Weg stellen. Durch direkte Befragung des Jugendlichen ist hier gar nichts zu erreichen, mit spontanen Äußerungen nicht sicher zu rechnen, da alles, was mit dem Sexualleben zusammenhängt, vor fremden Augen möglichst verborgen gehalten wird. Auch das, was man durch Beobachtung des Jugendlichen feststellen kann, bedarf vielfach erst der ausdrücklichen Bestätigung von seiner Seite, ehe man es als eindeutiges Ergebnis buchen kann. Denn welcher Beobachter könnte mit Gewißheit unterscheiden, ob die sozialen Beziehungen, die ein Jugendlicher unterhält, bloßes Liebesspiel sind oder ob er schon sexuell ernst macht! Und wenn es ihm auch gelingt, die Art der praktischen Lebensführung eines Jugendlichen sicher zu ermitteln, so fehlt wieder der Maßstab, an dem der Einfluß dieser praktischen Lebensführung auf das geistige Leben gemessen werden kann.

Im folgenden soll von den Ergebnissen einer Untersuchung berichtet werden, die ich an einer Reihe von Mädchen in Hinblick auf das eben besprochene Problem anstellte. Ihre Ergebnisse erlauben, zur Beantwortung einiger hierher gehörigen Fragen Genaueres zu sagen, als das auf Grund der zufälligen Beobachtungen und des allgemeinen Eindruckes, auf den man sich bei ihrer Beantwortung im allgemeinen stützte, möglich ist.

Die Untersuchungsbedingungen, unter denen ich arbeitete, waren sehr günstige. Ich hatte als Hortleiterin Gelegenheit, eine Reihe von Schulmädchen im Alter von 6—14 Jahren, die einen Hort besuchten, durch viele Monate hindurch, einige unter ihnen ein ganzes Jahr lang, täglich zu beobachten und lernte sie in dieser Zeit gründlich kennen. Einen Teil der Beobachtungen, die ich an diesen Mädchen anstellte, habe ich schon vor längerer Zeit bearbeitet und auch an dieser Stelle über sie berichtet.[1] Mit 10 der Hortmädchen blieb ich, nachdem ich meine Stelle als

[1] Der Einfluß der negativen Phase auf soziales Verhalten und literarische Produktion pubertierender Mädchen. Quellen und Studien zur Jugendkunde 4, Jena 1927, und Dauerbeobachtungen über den Verlauf der negativen Phase an Jugendlichen. Ztsch. f. p. Ps. 1928.

Hortleiterin schon längst niedergelegt hatte und die Mädchen, die das vierzehnte Lebensjahr erreicht hatten, die Schule und den Hort verlassen hatten, noch dauernd in Verkehr und zwar mit A, B, D, E, F, G, H, I, L, N[1].

Die Mädchen besuchten mich häufig, und ich überließ ihnen bei diesen Besuchen ganz und gar die Führung des Gespräches. Sie kamen allein, meist zu Zweit, selten in größeren Gruppen zu mir, und ich habe im Laufe von 2 Jahren mit ihnen hundert Gespräche geführt, über deren Inhalt ich mir während der Unterredung selbst und nach dem Fortgang der Mädchen regelmäßig Aufzeichnungen machte. Die Aufzeichnungen geben das Gespräch durchaus nicht wörtlich wieder. Sie beschränken sich darauf, die Themen aufzuzählen, über die jedes Mädchen spontan sprach. Als Beispiel eines derartigen Protokolls das folgende:

Nr. 25. M. und D. holen mich, wie verabredet, nach ihrer Arbeit von X. ab und begleiten mich nach Hause.

M.	D.
Krankheit der Mutter	Aufführung von G. wird kritisch behandelt.
Schwierigkeiten mit dem Dienstgeber.	Kinobesuch.
	Anschaffung eines Kleides für ein bevorstehendes Tanzfest.
	Freude an der kleinen Nichte.

Die 10 Mädchen, mit denen ich diese Gespräche führte, befanden sich im Alter von 14 bis 16 Jahren. Sie entstammten alle demselben Milieu und waren sehr arme, vernachlässigte Proletariermädchen der Großstadt. Sie hatten ohne Ausnahme mit 14 Jahren die Schule verlassen. Nur I war aus der dritten Bürgerschulklasse ausgetreten und hatte das Schulziel erreicht. Daß die übrigen Mädchen während ihrer achtjährigen Schulzeit meist nicht mehr als drei oder vier Schulklassen absolviert hatten, ist vor allem durch äußere Umstände (schlechte häusliche Verhältnisse, Überlastung mit Hausarbeit, Auslandsreisen in der Nachkriegszeit u. a.) bedingt. Einige der Mädchen waren intellektuell nicht recht dazu befähigt, es in der Schule weiter zu bringen. Davon noch später. Nach ihrer Schulentlassung hatten alle Mädchen, mit Ausnahme von G, die angeblich ihrem Vater die Wirtschaft besorgte, in Wirklichkeit aber ihre Zeit mit Burschen hinbrachte, einen Beruf ergriffen. Sie hatten als Lehrmädchen oder Hilfsarbeiterinnen eine Stelle gefunden. Für die Beobachtungen, die ich an diesen Mädchen anstellte, erwies sich der Umstand, daß es sich um ungepflegte Mädchen handelte, als äußerst günstig, was sich auch schon bei den Beobachtungen über die negative Phase gezeigt hatte. Die Mädchen waren viel ungehemmter als das gepflegte Mädchen zu sein pflegen, und da in ihrem häuslichen Milieu über sexuelle Fragen mit vielleicht allzu großer Offenheit geredet wurde, sie auch einander genauest zu beobachten Gelegenheit hatten, da sie alle nahe beieinander wohnten und sich ständig trafen, machten Feststellungen über ihre praktische Lebensführung geringe Schwierigkeiten. Sie hatten auch alle zu mir schon lange Vertrauen gefaßt und sprachen sich ganz offen aus, zumal sie von mir keinen Tadel zu erwarten hatten. Ich versuchte unter keinen Umständen, die praktische Lebensführung dieser Mädchen, die aus eigenen Stücken zu mir kamen, in aufdringlicher Weise zu beeinflussen, da ich mich der Möglichkeit, mit ihnen in Kontakt zu stehen, durchaus nicht berauben wollte. Nur so gelang

[1] Die Buchstaben entsprechen den Namen für diese Mädchen in der früheren Publikation.

es beispielsweise mit G, einem ganz verkommenen Mädchen, das, früh vergewaltigt, schon als 13jährige nicht nur sich selbst, sondern auch andere Kinder für Geld verkuppelte, einen Verkehr aufrecht zu erhalten. Hätte ich versucht, sie zu lenken, wie Lehrerin und Jugendfürsorgerin es vergeblich taten, so hätte sie einfach alle Beziehungen zu mir abgebrochen.

Bei Durchsicht der Gespräche zeigt sich, daß es ganz verschiedene Gruppen von Themen gibt, für die die einzelnen Mädchen Interesse haben und daß durchaus nicht alle diese 14- bis 16jährigen, die demselben Milieu entstammen und deren äußere Lebensbedingungen recht wenig voneinander verschieden sind, über dasselbe reden. Versuchen wir eine Gruppierung der berührten Themen.

Greifen wir zuerst alle die Themen heraus, die den sexuellen Problemkreis berühren. Da gibt es derbe sexulle Witze, Gespräche, die sich um die Burschen drehen, mit denen man geht und über das, was man mit ihnen anfängt, Unterhaltungen über die Liebhaber, über Schwangerschaft und Geburt. Man spricht über die Mode und wie man sich ihr möglichst anpassen könnte, um Eroberungen zu machen und Nebenbuhlerinnen auszustechen, über den Tanz, bei dem man mit dem Burschen gewesen, oder zu dem man gern gehen möchte, um Bekanntschaften zu machen. Ebenso über das Kino und den Künstler, Belustigungen, bei denen man mit Menschen zusammentrifft, und, wenn man es wünscht und will, wenn man nur einigermaßen ein „fesches Mädel" ist, sexuelle Erlebnisse im Überfluß haben kann. Eine zweite Gruppe von Gesprächen beschäftigt sich mit Menschen, zu denen man in anderer als sexueller Beziehung steht, mit den Verwandten, kleinen Kindern, an denen die Mädchen Freude haben, und um die Freundin. Daß der Schwarm als Gesprächsstoff fehlt, hat seinen Grund darin, daß die Mädchen, die schwärmten, für die Beobachterin schwärmten. Ihr gegenüber konnte daher vom Schwarm schwerlich die Rede sein. Soziale und sachliche Interessen bringen die Mädchen dem Turn- oder Gesangverein entgegen. Rein sachliche Gesprächsthemen sind Berufsfragen, die Lektüre. Metaphysische Probleme werden mit Erörterungen über Tod, Spiritismus, religiöse Fragen angeschnitten.

Welche Probleme die einzelnen Mädchen im Laufe zweier Jahre berührt haben, geht aus der nachfolgenden Tabelle hervor, die die Verschiedenheit der Interessenrichtung dieser Mädchen deutlich macht. Die Zusammenfassung der Mädchen in vier Gruppen, wie die Tabelle sie bringt, erfolgte allerdings nicht unter dem Gesichtspunkt der Themen, die die Mädchen berührten, sondern nach der Art ihrer praktischen Lebensführung, auf die wir sofort zu sprechen kommen werden.

Wir fragen hier nicht allein nach dem, was diese Mädchen überhaupt so weit interessiert, daß sie darüber reden, sondern danach, welche Beziehung nun zwischen dem Leben, das diese Mädchen führen, und dem, was sie gedanklich beschäftigt, besteht. Nach der Art der sozialen Beziehungen, in denen sie ganz aufgehen und die für die praktischen Lebensführungen charakteristisch sind, lassen sich fünf verschiedene Typen unterscheiden, die nicht alle gleich zahlreich vertreten sind. G verkörpert den primitivsten Typ. Sie sucht im Gegenüber nur den Partner des andern Geschlechts, wünscht nichts als sexuelle Ernstbeziehung. Alles, was sie innerlich erfüllt, hängt mit diesem starken Sexualleben unbedingt zusammen. Sie erzählt gern sexuelle Witze, sie spricht von den Burschen, ihren Partnern, und von Veranstaltungen, bei denen sie mit ihnen gewesen, d. h. wieder nur von

Tab. 1. Gesprächsthemen und praktische Lebensführung 14—16jähriger Mädchen.

Name	sexueller Witz	Burschen	Liebschaften	Schwangersch.	Mode	Kino, Künstler	Tanz	Verwandte	Freundin	kleine Kinder	Verein	Arbeit	Bücher	Tod	Spiritismus	Religion	Gruppe	praktische Lebensführung
G																	I	direkte Ergänzung
A																	II	Flirt u. Liebschaft
I																		„
F																		„
L																		„
D																	III	Flirt
M																	IV	Schwärmerei
B																		„
E																		Freundschaft
N																		„

den Gelegenheiten, die ihr Tanz- und Kinobesuch zu sexueller Betätigung gaben. G berichtet über das alles ganz schamlos. Sie interessiert sich kaum für Modefrage und legt auf ihre Kleidung wenig Wert, wirkt also ohne jede Verfeinerung auf die primitivsten Triebe der Jungen, die ihre Gefährten sind. Sie kümmert sich nicht einmal um die Liebschaften der andern Mädchen, es ist ihr ganz gleichgültig, mit wem die gehen, wenn sie nur ihren Burschen hat. Nicht mehr ganz so ausschließlich von sexuell gefärbten Gedanken erfüllt sind die vier Mädchen der nächsten Gruppe A, I, F, L. Für sexuelle Witze sind sie sich zum Teil schon zu gut. Sie halten im allgemeinen viel darauf, ordentlich gekleidet zu sein und wissen ihre armseligen Fähnchen kokett zu tragen, so daß es auf die Burschen seine Wirkung tut. Sie bereden die Liebesverhältnisse der übrigen Mädchen, mit denen sie Gasse an Gasse wohnen. Für sie sind Geburt und Schwangerschaftsverhütung ein unerhört reizvolles Thema. Eine oder die andere spricht auch schon gelegentlich über etwas, was außerhalb der sexuellen Sphäre liegt, bringt einiges Interesse für den Turn- oder Gesangverein, die Verwandte, den Beruf auf. Diese vier Mädchen sind auch praktisch nicht dauernd mit sexuellen Ernstbeziehungen beschäftigt. Sie flirten und dann kommt es ab und zu dabei vor, daß auch Ernst gemacht wird. Der Flirt als Liebesspiel[1] nimmt in ihrem Leben bereits einen breiten Raum neben der Liebschaft, die auf direkte Ergänzung ausgeht, ein.

Es stimmt mit unserer Erwartung überein, daß bei D, die es vorläufig noch beim bloßen Flirt beläßt, die sexuellen Gesprächsthemen hinter den übrigen Gesprächsstoffen an Zahl weit zurücktreten. D denkt auch in ihrer freien Zeit noch an die Arbeit, sie erzählt von den Entwicklungsfortschritten ihrer kleinen Nichte, mit der sie sich ausführlich beschäftigt. Bei ihr finden sich auch Ansätze zur Freundschaft, zu sozialer Bindung an junge Menschen des gleichen Geschlechts.

[1] Stern, W., Das Ernstspiel der Jugend. Ztsch. f. päd. Psych.
Ch. Bühler, Das Schwärmen als Phase der Reifezeit. Ztsch. f. Psych. 100. 1926.

Unsere letzte Gruppe umfaßt Mädchen, die wie M und B die ehemalige Hortleiterin anschwärmten, und im Schwärmen eine vorläufig befriedigende Ergänzung finden, oder die, wie E und N, eine Freundin gefunden haben, die gleichaltrig oder etwas älter als sie selbst ist, mit der sie nun Freud und Leid getreulich teilen. Erst bei ihnen finden sich eigentlich geistige Interessen und ihre sexuellen Gesprächsthemen sind wesentlich anders gefärbt, als die der Mädchen unserer ersten beiden Gruppen. Wenn sie von den Liebschaften ihrer Altersgenossen reden, so liegt ein abfälliger Ton darin. Sie lehnen Tanz und modische Kleidung teilweise mit der Begründung ab, daß man ja, wenn man modisch gekleidet ist, den Burschen auffällt, von ihnen belästigt wird.

Stellen wir einmal zusammen, in welchem Verhältnis sexuelle und andere Interessen bei unseren vier nach der Art ihrer praktischen Lebensführung gebildeten Gruppen stehen.

Tab. 2. Prozentuelles Verhältnis von sexuellen und anderen Interessen.

Gruppe	I.	II.	III.	IV.
Sexuelle Interessen	80	61	46	28
Andere Interessen	20	39	54	72
Summe	100	100	100	100

Diese Zusammenstellung ergibt, daß dort, wo das Mädchen sexuell ernst macht, die sexuellen Interessen zahlenmäßig überwiegen, und, daß umgekehrt dort, wo von einem sexuellen Ernstverkehr abgesehen wird, der Prozentsatz nicht sexueller Interessen automatich das Übergewicht erhält. Daß Intelligenz gar keinen Einfluß auf die Art der Lebensführung hat und keinerlei Schutz bedeutet, ergibt nachfolgende Zusammenstellung. In ihr vergleichen wir nämlich den Rangplatz, der jedem Mädchen nach der sexuellen Betontheit seiner Lebensführung zukommt, mit dem Platz, der ihm bei einer Intelligenzschätzung zukommt, die ich mir auf Grund meiner jahrelangen Kenntnis der Mädchen wohl zutraue. Die Zusammenstellung beginnt mit dem intelligentesten der Mädchen und mit demjenigen, dessen praktische Lebensführung kulturell am höchsten steht.

Tab. 3. Intelligenz und praktische Lebensführung.

Rangplatz nach Intelligenz	D	I	N	F	A	G	M	L	B	E
„ „ praktischer Lebensführung	N	E	B	M	D	L	F	I	A	G

Wie wir sehen, verteilen sich die Intelligenzen auf die einzelnen Gruppen ganz gleichmäßig. Eine Abhängigkeit zwischen kulturellem Niveau und Begabung besteht durchaus nicht. I, die zu den begabtesten gehört und die beste Schulbildung von allen genossen hat, steht, was die praktische Lebensführung anbelangt, neben der mittelmäßig begabten A und weit hinter der ganz und gar unbegabten E. Ebenso verhält es sich, wenn wir die Mädchen unserer Gruppe IV in bezug auf ihre Intelligenz vergleichen, in der die intelligente N neben der äußerst unintelligenten B steht.

Abschließend läßt sich also sagen, daß die praktische Lebensführung des Mäd-

chens zwischen 14 und 16 Jahren seine geistige, kulturelle und soziale Entwicklung in höchstem Maße beeinflußt. Es ist innerlich noch nicht stark genug, ohne dauernde psychische Schädigung sexuelle Ernstbeziehungen zu unterhalten. Wo sexueller Verkehr in diesem Alter schon verwirklicht wird, tritt das Interesse für alle anderen als sexuell-erotische Probleme in den Hintergrund. Die kulturelle und intellektuelle Förderung, die die Pubertät mit sich bringt, bleibt dort, wo sexuelle Ernstbeziehungen bestehen, aus. Diese Tatsache ist praktisch für fürsorgerische und pädagogische Maßnahmen gerade heute sehr wichtig. Denn die proletarische Jugend, die infolge der Verhältnisse viel häufiger der kulturfördernden Wartezeit in der Pubertät beraubt und früh zu sexuellem Verkehr gezwungen wurde, sucht vor allem unter dem Einfluß der Jugendbewegung heute angestrengt Beschäftigung mit den verschiedensten Problemen, interessiert sich für Wissenschaft und Kunst, Politik, Natur und anderes. Sie gewinnt dadurch einen festen Halt und Schutz gegen vorzeitige sexuelle Belastung. Andererseits macht sich in der bisher viel behüteteren bürgerlichen Jugend der Wunsch geltend, wie auf anderen Gebieten, so auch auf dem erotisch-sexuellen Gebiet selbständig und unabhängig vom Erziehereinfluß Erfahrungen zu sammeln. In dem einen Fall können unsere Ergebnisse zum Ansporn, den betretenen Weg auch weiterhin zu beschreiten, in dem andern Fall als Warnung vor all zu unüberlegter Ablehnung der Schutzmaßnahmen dienen.

* *

Pubertätsspiele.

Zur Kenntnis der nicht-literarischen Jugend.

Von Adolf Michaelis.

I. Erscheint in der Pubertät eine gewisse Lockerung der Persönlichkeitseinheit und eine verhältnismäßig starke Verselbständigung der psychischen Funktionen besonders auffällig, sodaß es zunächst genügt, das Aufhören bestimmter kindlicher Verhaltungsweisen, das Einschießen neuer seelischer Regungen zu verfolgen, so darf man doch auch das Ganze der sich entwickelnden Persönlichkeit nicht außer acht lassen. Das Tagebuch, das „Poesiealbum", das Ernstspiel, um nur einige typische Objektivationsformen der Pubertätspsyche herauszugreifen, sie bestimmen zwar einerseits den Charakter der Pubertät, andererseits werden gerade sie aber auch vom Ganzen her nach Form und Inhalt bestimmt, sie selber verändern im Laufe der Jahre ihren Charakter und durchlaufen verschiedene Stadien, die immer nur von der Totalität der jeweiligen Entwicklungsstufe her zu verstehen sind.

Das Gleiche gilt natürlich von den Gebilden, in denen sich die Kindesseele darstellt, und insofern besonders auch vom Spiel, das ebenfalls sich in dem Maße ändert, wie das Kind im ganzen älter wird. So kommt es, daß am Ausgang des Kindesalters, wo die Pubertätsregungen noch zu schwach sind, um selber formbildend wirken zu können, zwar kindliche Äußerungsformen zunächst noch beibehalten werden, aber — und hierin deutet sich das Neue an — daß sie doch schon vielfach einen anderen Inhalt haben. Auf diese Weise kann dann ein sinnvolles Gebilde entstehen, in dem Wesenszüge der

Kindheit und der Pubertät zu einer Einheit verbunden sind und das darum seiner Ganzheit nach als Erscheinung eigener Art angesprochen werden muß.

Wenn früher in Hamburg der Konfirmand den Inhalt seines Marmelbeutels, diesen durch die ganzen Jungenjahre behüteten und gemehrten Schatz, unter seine jüngeren Spielkameraden verteilte, so symbolisierte er damit eine der bezeichnendsten Übergänge seiner Altersstufe, die Ablösung des Jugendlichen vom kindlichen Spiel.

Aber spielt denn der Pubertierende niemals mehr? Oder, wenn er noch spielt, geschieht dies dann noch in derselben Weise wie in jüngeren Jahren? Beides ist offenbar zu verneinen. Aber da das Spiel nur allmählich an Interesse verliert, zu derselben Zeit und in demselben Maße, wo eine neue Gefühls- und Wertewelt sich dem der Kindheit Entwachsenden entfaltet, so finden sich zu bestimmter Zeit der Entwicklung so grundverschiedene Einstellungen wie die — abklingende — auf das Spiel gerichtete und die — beginnende — der Pubertät in der Seele des Jugendlichen vereint.

Sie können sich gegenseitig stören: Spielunlust, „Langeweile" sind bekannte Pubertätszeichen. Nicht selten wird von Pubertierenden ein Kinderspiel angefangen, aber nach kurzer Zeit „zeralbert"; nicht selten sprengen einzelne Pubertierende mutwillig ein harmonisches Spiel Jüngerer — beides Äußerungen innerer Dissonanzen einer Periode, die noch spielen möchte, aber nicht mehr in der alten Weise spielen kann. Doch die verschiedenartigen Strebungen brauchen sich nicht notwendig zu bekämpfen. Einmal kann ein Ernstspiel die durch den Abbau des Kinderspiels freiwerdenden Energien auf sich sammeln, dann aber auch können sich beide Strömungen zu einem neuen Ganzen verbinden. So kommt es auf dieser Altersstufe zu Spielen, die der Form nach dem Kinderspiel völlig gleichen, in die aber die neuen Inhalte der Pubertät eingehen, so daß sie nun einen ganz neuen Sinn erhalten. Solche Spiele möchte ich als Pubertätsspiele von den Kinderspielen einerseits, vom Ernstspiel andererseits abgrenzen.

Naturgemäß treten die Pubertätsspiele nur in der Zeit des Austritts aus der Kindheit in die Erscheinung; sie verschwinden, sobald mit fortschreitender Reife der junge Mensch andere Möglichkeiten entdeckt, in denen er sein neues Wesen besser ausleben kann. Ebenso hängen sie weitgehend von der Veranlagung der in Frage kommenden Jugendlichen ab; sie sind offenbar den „praktischen" Persönlichkeitstypen wesensgemäßer als solchen, die einem starken Innenleben höchstens in literarischer Form Ausdruck geben. Denn diese können unbeschadet daneben noch ein kindliches Außenleben führen; bei den ersteren dagegen muß auch das Neue praktisch objektiviert werden, wobei die einheitlichere Struktur dieses Typus die Vereinigung verschiedenartiger Elemente zu einem Ganzen besonders begünstigt.

Die Kenntnis der Pubertätsspiele kann deshalb gerade zu einem Einblick in die Entwicklung derjenigen Jugendlichen beitragen, deren seelisches Leben nicht in literarischen Zeugnissen vorliegt. Zugleich kann die Berücksichtigung dieser Erscheinung auch für die Frage nach dem Beginn der seelischen Pubertät bedeutsam sein, denn im allgemeinen werden sich die ersten Regungen einer neuen Gefühlswelt hierin leichter und früher, weil mittelbar oder als

Teile eines größeren Ganzen, äußern als dort, wo sie sich direkt der Einheit des kindlichen Ichs gegenüber als Fremdes zur Geltung bringen müssen.

Die Abgrenzung des Pubertätsspiels vom kindlichen Spiel wird sich nicht immer und überall leicht durchführen lassen. In einem Fall aber kann man es verhältnismäßig sicher als solches erkennen, nämlich dann, wenn die Pubertätserotik als ein der Kindheit fremdes neues Moment begleitend oder strukturierend in das Spiel eintritt. Nur von dieser Art der Pubertätsspiele soll im Folgenden die Rede sein, wobei sich auch deren allmähliche Entwicklung aus dem Kinderspiel ergeben wird. Den Ernstspielen gegenüber ist das Bezeichnende der Pubertätsspiele dies, daß ihnen der Charakter des Spiels gewahrt bleibt. Vom Kinderspiel sind sie zugleich durch eine charakteristische „Wendung nach innen" unterschieden, weswegen ihnen eine von dessen wesentlichen Seiten, der auf ein Äußeres bezogene „Spielernst", in gewissem Maße abgeht. Denn das Spiel wird auf dieser Stufe weniger seiner selbst willen getrieben als um der damit verbundenen inneren Erlebnisse willen. Dabei kann das Spiel zu einem bloßen Mittel werden, durch welches das Kind zu seinen Innenerlebnissen gelangt, oder es dient sogar als Maskierung, unter deren Schutz es seine Regungen objektiviert. Daher entgehen Eltern und Erziehern häufig die Züge von Pubertätserotik in den Spielen der heranwachsenden Kinder; diese spielen nicht mehr, wie es oft scheint, in rein kindlicher Weise, sondern sind immer geneigt, allem Tun einen durch ihr persönlichstes Denken und Fühlen bedingten Sinn zu geben, der ihnen das Wesentliche daran ist.

Das gilt besonders auch dort, wo ein einzelnes Kind sich allein spielend betätigt. Einige Beispiele für eine solche Durchmischung des Einzelspiels mit gestaltlosen Sehnsüchten und unbestimmten Gefühlen der frühen Pubertät sind vor längerer Zeit von einer Ungenannten veröffentlicht worden.[1] Dort wird aus eigener Erinnerung heraus geschildert, wie an die Lust- und Angstgefühle, die durch den schwankenden Sitz im Wipfel eines Baumes ausgelöst werden, sich Akzente anhängen, die sie im Erlebnis zu Gefühlen ganz eigener Art machen. Lassen sich auch manche der dort beschriebenen Innenerlebnisse ungezwungen aus Freuds Gedankengängen heraus deuten, so erkennt man daneben doch auch sehr deutlich die Pubertätssehnsucht, wie denn zugleich der zeitweilige Rückzug in die Abgeschlossenheit des Baumgipfels das Einsamkeitsbedürfnis des Pubertierenden kennzeichnet. Der Baum wird dadurch zu einem Vorläufer für die sichere Burg des „eigenen Zimmers".

Dieser Fall zeigt schon deutlich, wie sich aus einer rein kindlichen Beschäftigung, dem Bäumeklettern, allmählich ein Tun entwickelt, das zwar, von außen angesehen, von jenem nicht zu unterscheiden ist, innerlich jedoch wesentlich verändert und um ganz unkindliche Züge bereichert ist.

Die Sinnverschiebung, die sich hier zeigt, steht gerade bei diesem Spiel sicher nicht vereinzelt da. Häufig verrät schon eine besondere Art schwärmerischer Begeisterung, mit der Kinder von „ihrer Fichte", „ihrem Kletterbaum" reden, daß dieser, ihnen selbst meist nur wenig bewußt, eine ganze Gefühlswelt besonderer Art bedeutet, die nicht eigentlich mehr kindlich zu nennen ist.

So kann ein anfangs rein kindliches Spiel allmählich zu einem Pubertätsspiel werden. Kann der Unterschied auch von außen nur schwer erkannt werden,

[1] X, Materialien über kindliche Keimformen sexueller Gefühle. Z. f. ang. Psych. 15, 1919.

so ist doch für den Spielenden das Spiel häufig nicht mehr als ein Gerüst für die inneren Pubertätserlebnisse, um deretwillen es im Grunde allein ausgeführt wird.

Bei einer Verwandten erinnere ich mich eines recht durchsichtigen Beispiels für einen derartigen Übergang kindlicher Beschäftigung in ein Pubertätsspiel. Das 11—12jährige Mädchen hatte als Krankenbetätigung kleine Papierhäuser zu einer „Fassadenstadt" vereinigt. Indem diese im Spiel durch Personen des Bekanntenkreises und der Spielgemeinschaft bevölkert wurde, setzte, begünstigt durch die erzwungene Bettruhe und das dadurch bedingte stärkere Innenleben, das Pubertätsspiel ein: ein Haus wurde schließlich „dem Freunde" zugewiesen, und auf dieses konzentrierte sich nunmehr das Interesse. Zwar legte das Kind nach der Gesundung die „Stadt", als Krankenbeschäftigung, beiseite, aber die Hausidee blieb wegen ihrer Gefühlsgeladenheit weiter wirksam. Folgerichtig verfertigte es nunmehr ein einzelnes Haus, größer und vollständiger, und überdies mit einer verborgenen Tür, sodaß es als Aufbewahrungsort künftiger „Geheimnisse" dienen konnte. Daß diese Geheimnisse nur Wunsch blieben, braucht ebensowenig zu wundern wie die Wunschgestalt des Freundes, die nur lose an die Person eines Spielkameraden anknüpfte und im Laufe des Spiels sich ganz von ihm löste. Ein leeres Papphaus war entstanden — aber es bedeutete viel mehr! Es war eine erste spielende Äußerung der unerfüllten Pubertätsseele und ein Symbol der Sehnsucht nach eigenem Erleben und nach dem Du.

Auch hier findet sich wieder das „eigene Zimmer" als Spielwirklichkeit angedeutet. Zugleich findet man darin den Beginn der innerlichen Loslösung von den Eltern. Auch diese vollzieht sich im Spiel leichter als auf anderen Wegen: das Kind kann ungestört und unter den Augen der Eltern seine Beschäftigung treiben, es kann sie sogar einladen, sein Werk zu bewundern, und muß doch, halb traurig, halb mit heimlicher Befriedigung bemerken, daß sie ahnungslos sind und das Wesentliche, den dahinterliegenden Sinn, nicht sehen.

Wenn die Pubertätsgefühle durch solche Gestaltung abreagiert worden sind, kann hinterher das sachliche Interesse an der Beschäftigung, das bis dahin nicht wesentlich dabei mitzuwirken brauchte, verstärkt zur Geltung kommen und befreit sich auswirken. Sicherlich wird auf ähnliche wie die vorstehend beschriebene Art manches Ernstspiel veranlaßt oder wenigstens einer sachlich gerechtfertigten Beschäftigung zu verstärktem Interesse verholfen.

So spielt die Pubertätserotik, das Wort im weitesten Sinne genommen, gewiß bei dem erwachenden Kunsterleben des Pubertierenden und bei manchen damit zusammenhängenden Sammeltätigkeiten eine wirksame Hebammenrolle. Der Meinung von Ch. Bühler, die den erwachenden Kunstsinn der Pubertät einmal quasi-biologisch erklären wollte aus „dem allgemeinen Bedürfnis, sich zu schmücken und schön zu sein", kann man doch nur sehr bedingt und in unwesentlichen Einzelheiten zustimmen. Ein Einblick in die Postkartensammlung einer 12jährigen zeigte mir kürzlich wieder einmal die Verknüpfung zwischen Kunst- und (erotischem) Stimmungserleben. Das Mädchen hatte fast durchweg ganz primitiv-sentimentalen Kitsch zusammengetragen, aber diese Machwerke sprachen zu der Stimmung der Pubertierenden so stark, daß sie sie unbedenklich als „schön" bezeichnete. So war diese Sammlung, die wohl zunächst einem naiven

„Sammeltrieb" entsprungen war, zu einer Angelegenheit geworden, die das Kind in seinem Eigensten anging und in der es auch, bei aller Öffentlichkeit insgeheim, seine ganze Sehnsucht auslebte. Ist auf solche Weise im Laufe der Zeit einmal reichhaltigeres Material zusammengebracht, so kann dann mit stärkerem kritischen Bewußtsein eine Auslese auch nach anderen Gesichtspunkten als denen des Gemüts stattfinden.[1]

II. Auch die Gemeinschaftsspiele können sich zu Pubertätsspielen umwandeln. Das Kind ist in seinem Spiel gewöhnlich nur darauf bedacht, seinen persönlichen Spielehrgeiz zu befriedigen. Das ändert sich mit dem Herannahen der Pubertät. Einerseits wird in dieser Zeit das Spiel zum Sport, also zum Ernstspiel, bei dem sich der einzelne den Zwecken eines Spielganzen unterordnet, dann aber macht sich, besonders augenfällig bei „gemischter" Spielgruppe, die Pubertätserotik geltend. Persönliche Bindungen, erste Annäherungen der Geschlechter bewirken Bündnisse und Bildung von Zweiergruppen innerhalb der größeren Schar, sie sind die Triebkräfte für den Ehrgeiz, vor einer bestimmten Person im Spiel zu glänzen, ja bewirken schließlich sogar die Zurücksetzung persönlichen Ehrgeizes hinter das Annäherungsbedürfnis. Das alles gibt dem Spiel schließlich einen ganz anderen Sinn: es wird nicht mehr aus einfacher Spielfreude getrieben, sondern vor allem deshalb, weil es in normaler, kindgemäßer Form den Verkehr mit Personen gestattet, zu denen sich der Pubertierende in neuer Weise hingezogen fühlt. Es wird zu einem Rahmen, in dem sich innere Regungen der Pubertät in einer dem Alter entsprechenden Form ausdrücken können und der sie doch — vor dem Bewußtsein des einzelnen wie vor anderen Menschen — maskiert.[2]

Jüngere Mitglieder einer solchen Spielgemeinschaft fühlen in der Regel die „Unsachlichkeit" der Älteren und deren mangelnden Spielernst bald heraus und empfinden beides, von ihrem Standpunkt aus ganz richtig, als „Verfälschung". („Der A. spielt ja garnicht richtig! Der läuft bloß immer und läuft, bis er wieder bei seiner G. ist.") Schließlich zerfällt eine solche Spielgemeinschaft darüber, wobei der Anstoß dazu häufig von den Jüngeren ausgeht, die es unter solchen Umständen vorziehen, für sich zu spielen. Damit ist dann die Trennung von Kindheit und Pubertät vollzogen; die heranwachsenden Jugendlichen müssen nun andere Formen gemeinschaftlicher Betätigung finden.

Trotzdem brauchen damit die Gemeinschaftsspiele nicht sogleich aufzuhören; zwar werden die Kindheitsspiele im allgemeinen jetzt als „dumm und langweilig" abgelehnt, weil die Spielgemeinschaft ein engerer Kreis Gleichaltriger geworden ist, aber die frühe Pubertät schafft sich nun ein eigenes Reich, in dem sich die ersten, tastenden Anfänge des Ernstes und der Inbrunst späterer Jahre spielend äußern können.

[1] Oder das Individuum bleibt in dieser „puberilen" Haltung stehen. Für Ungeübte ist Kunst und schweres Gefühl häufig untrennbar verbunden, man denke an manche Soldatenlieder oder an die Psyche der Dienstmädchen, für die oft „schön" gleichbedeutend ist mit „rührselig".

[2] Die überstarke Schamhaftigkeit der Pubertät ist auch ein Zeichen dafür, wie wenig dieses Alter, bei allem sonst nach innen und außen zur Schau getragenen Geltungswollen, im Grunde noch sich selber und seinen Gefühlen traut. Die Adoleszenz bietet häufig in dieser Beziehung ein ganz anderes Bild.

So dürfen die „Pfänderspiele" als typische Pubertätsspiele gelten. Werden diese zwar in früherem oder späterem Alter gleichfalls betrieben, so werden sie dann doch jedesmal anders aufgenommen. Dem Erwachsenen sind sie kaum mehr als spielerischer Zeitvertreib, Kinder haben den Ehrgeiz, möglichst wenig „Pfänder" abgeben zu müssen, deren nachfolgende Verteilung ihnen nur einen reizvollen Ausklang bedeutet. Dagegen liegt das Hauptinteresse der Pubertät gerade auf diesem Teil des Spiels so sehr, daß überhaupt ein einleitendes Spiel übersprungen werden kann. Ja, es werden oft nicht einmal Pfänder ausgeraten, sondern man beschränkt sich von vornherein darauf, jedem Spielteilnehmer eine der dabei üblichen Aufgaben zuzuweisen.

Auch diese Aufgaben sind für Kindheit und Pubertät sehr verschieden. Für das Entwicklungsalter sind die „Gewissensfragen" am beliebtesten. Diese sind durchaus typisch und charakterisieren die auch sonst bekannten Wesenszüge der Periode. Denn diese, bei denen der Spielteilnehmer auf eine Reihe von Fragen wahrheitsgemäß antworten muß, zeigen an, daß jeder einzelne Interesse hat für das Innenleben des andern, und er zwingt ihn durch das Spiel, in sein Denken und Fühlen hineinsehen zu lassen. Der Reiz des Spiels ist also im ganzen ein rein innerlich-seelischer. Und das gleiche gilt auch für den Gefragten: während sonst die in diesem Alter besonders starke Scham vor der Selbstdarstellung innere Regungen zu verbergen trachtet[1], wird hier die Selbstäußerung durch den Spielzwang gefordert, und da diesem Zwang eine innere Nötigung entgegenkommt, kommt der innere Konflikt zu einem lustbetonten Abschluß.

So haben die Pfänderspiele, unbeschadet ihres Ursprungs und ihrer sonstigen Verbreitung, in der Pubertät ein eigenes Reich gefunden. Als „Sitzspiele" sind sie ohnehin dem zeitweiligen Bedürfnis der Pubertierenden nach körperlicher Ruhe angepaßt. Ein gewisser Formwandel solcher Spiele im Sinne fortschreitender Verinnerlichung läßt sich hierbei deutlich feststellen: alle diejenigen Pubertätsspiele, bei denen geküßt werden mußte, sind wohl heute schon überall ausgestorben. (Küsse außerhalb des Spiels waren aber auch damals schon verpönt — ein Zeichen für die Instinktsicherheit, mit der eine Altersstufe alles ihr nicht Wesensgemäße ablehnen kann.) Denn Zuneigung und Hingezogensein sind auf dieser Stufe rein seelischer Kontrektationstrieb, erst nach dieser Zeit setzt auch das andere ein, und von da ab haben, sofern nicht Oberflächlichkeit oder fixierte puberile Haltung sie weiterhin gestatten, die Pubertätsspiele ihre Anziehungskraft und ihren Sinn verloren.

Die eigentümlichste und primitivste Art solcher Pubertätsspiele würde ich nicht erwähnen, hätte ich sie nicht zweimal unter ganz verschiedener Orts- und Zeitlage beobachtet und auch sonst Anzeichen dafür gefunden, daß sie offenbar jederzeit und überall, sind nur die nötigen Vorbedingungen gegeben,

[1] Nicht nur vor anderen, sondern auch vor dem eigenen Bewußtsein. Namentlich ist dies bei Knaben der Fall, die in dieser Zeit im Ausdruck ihres Innenlebens oft gehemmt sind. Manches Knabentagebuch kommt über einige Anfänge nie hinaus, weil nicht das darin steht, was eigentlich aufgeschrieben werden sollte, oder, wird es fortgesetzt, weil der Pubertierende seine Hemmungen nicht überwinden kann, so stehen dann nur die Dinge darin, die Ch. Bühler einmal als Zeichen für geringes Innenleben der männlichen Pubertierenden gedeutet hat.

selbständig neu entstehen kann. — Wenn bei den älteren Kindern einer gemischten Spielgemeinschaft mit dem Einsetzen der Pubertät sich der Kontrektationstrieb bemerkbar macht, so kann, wie schon oben gezeigt wurde, sich die Kindheit doch noch eine Zeitlang als stärker erweisen, indem sie den neuerwachten Interessen zum Ausdruck im Spiel verhilft. Letzteres geschieht nun in einfachster Weise dadurch, daß von vonherein jedem Mitglied der Spielgemeinschaft ein Partner zugeteilt wird. Die Kindheit biegt also diese Zuneigungen einfach zum Spiel um, indem das „Haben" eines Partners als oberste Spielregel aufgestellt wird. Selbstverständlich werden auch die Jüngeren mit in dieses „neue Spiel" einbezogen und, da ihnen selber solche Interessen naturgemäß fernliegen, von den Älteren kurzerhand irgendwie „gepaart". In diesen Rahmen können nun alle anderen Spiele wieder eingespannt werden und erhalten dadurch einen neuen, der veränderten seelischen Verfassung der Jugendlichen entsprechenden Zug.

Alle diese Spiele halten sich aber niemals lange; bald erweisen sich die psychischen Unterschiede zwischen Älteren und Jüngeren als zu groß, den letzteren werden diese Dinge nach kurzer Zeit langweilig und sie überlassen die Pubertät sich selber, die sich dann anderen Beschäftigungen zuwendet.

III. In allen herangezogenen Beispielen ist ersichtlich, wie das Pubertätsspiel die nebeneinander bestehenden Interessen der Kindheit und Jugend auf der Ebene des Spiels zu einer Einheit verbindet und in einer der Altersstufe angemessenen Art aktiviert. Daß die hineinspielende Pubertätserotik weder als Frühreife noch als nachahmende Oberflächlichkeit betrachtet werden darf, geht, abgesehen von der instinktiven Folgerichtigkeit in der Entstehung dieser Spiele, schon daraus hervor, daß das Kind alles ihm nicht Wesensgemäße dabei, vor allem jede unmittelbare und gröbere Triebäußerung, entschieden ablehnt.

Dem introvertierten „literarischen" Typus, der um diese Zeit sein Tagebuch anfängt, ist das Pubertätsspiel naturgemäß fremd, es entspricht mehr dem Wesen der Extravertierten. Wir finden aber bei beiden die aller Pubertät gemeinsamen Züge, nur jedesmal in einer dem Charakter entsprechend verschiedenen Form: die Ichfindung erwächst im einen Fall aus Selbstbeobachtung und Ichversenkung, im andern aus dem Getriebenwerden in neue Situationen und dem Erleben neuer Inhalte; dem fiktiven Leben der einen im — geheimgehaltenen — Tagebuch entspricht bei den andern das fiktive Leben im — zugleich als Deckung dienenden — Spiel.

Bei dem wenigen, was bisher über die nicht-literarischen Jugendlichen und ihre Entwicklung bekannt ist, wäre es von Interesse festzustellen, wieweit solche Pubertätsspiele verbreitet sind, insbesondere, wieweit es auch andere, nicht durch hineinspielende Pubertätserotik gekennzeichnete Beschäftigungen des Übergangsalters gibt, die diesen Namen verdienen.[1] Allerdings können Gemeinschaftsspiele wie die oben geschilderten im Grunde nur entstehen in einer durch längere Zeit bestehenden Spielgemeinschaft von miteinander heranwachsenden Kindern eines begrenzten Wohnraumes, der ihnen zugleich auch angemessener Spielraum ist, es wäre daher möglich, daß sie in der heutigen Großstadt nicht mehr lebensfähig sind und allmählich aussterben sollten.

[1] Gewisse typische „Jungenstreiche" können sehr wohl als spielend geäußerte Anzeichen des erwachenden Autonomiebewußtseins aufgefaßt werden.

Das könnte eine der Ursachen für die veränderte Verfassung der heutigen Großstadtjugend abgeben, deren Sexualität sich anscheinend stärker und unmittelbarer auswirkt als beispielsweise die der Vorkriegsjugend. Bei allen sicherlich vorhandenen Gefahren der Verflachung durch das spielende Übergehen schwerer, jedoch auch seelisch vertiefender Problematik haben diese Übergangsspiele zweifellos das eine Gute, daß sie keinen scharfen, die Persönlichkeitseinheit bedrohenden Bruch zwischen Kindheit und Jugend schaffen, sondern ein allmähliches und verzögerndes Hinübergehen in neue Erlebnisgebiete gewährleisten. In anderer, erheblich vollgültigerer Form geschah dies, auch was das Verhältnis der Geschlechter angeht, ehemals im Wandervogel. Nun bietet die Großstadt offenbar nicht mehr ausreichende Gelegenheit zu solchen Übergangsspielen, in denen sich der erwachende Eros sublimiert abreagieren könnte, und da außerdem die Jugendbewegung dem heutigen Jugendlichen nichts mehr sagen kann, muß dieser wieder ziemlich unvermittelt — nur das sportliche Ernstspiel bildet einen gewissen Übergang — aus der Kindheit in eine stark „weltmännisch" eingestellte Jugend eintreten. Es wäre daher nicht verwunderlich, wenn die Jugendlichen heute, wegen Mangels an harmloseren indirekten Möglichkeiten, früher und mehr als bisher ihren Eros und Sexus in anderer, für sie als primitiver zu bewertender Weise auswirken müßten.

* *

Psychoanalytisches über Spiel und Phantasie des Kindes.

Von Gertrud Göbel.

Carlyle sagt einmal: „In allen Kinderspielen, und wäre es auch nur bei dem mutwilligen Zerreißen und Verstümmeln, erkennt man einen schaffenden Trieb." Die ganze Stärke dieses Spieltriebs haben erst die Forschungen Freuds aufgedeckt, und uns damit gezeigt, welch tiefe Bedeutung dem Spiel für die seelische Entwicklung des Kindes zukommt. Das kleine Kind, das aus seiner Urtriebhaftigkeit heraus zu einem Kulturmenschen erzogen werden soll, wird mit einer Fülle von Versagungen und Geboten belastet. Diese werden, wenn die intellektuelle Entwicklung noch nicht so weit vorgeschritten ist, um die Notwendigkeit der Erziehungsmaßnahmen einzusehen, als unverständliche Härte und Willkür der Erwachsenen empfunden. Die psychoanalytische Methode hat uns gezeigt, daß sich auch dem noch ganz kleinem Kinde, schon in den täglichen Verrichtungen, eine Fülle von Lustquellen bieten, die eine nach der anderen der Erziehung zum Opfer fallen. Das Aufgeben von dem, was das Kind einmal als Genuß kennen gelernt hat, geht oft nicht ohne Störungen vor sich. Unerträglich würden sich solche Forderungen für das Kind gestalten, böte ihm nicht das Spielen eine Gelegenheit, sich in zwar oft verschleierter und sublimierter Form erneute Triebbefriedigung zu verschaffen. Das Saugen an der Brust oder Milchflasche zum Beispiel, das ja auch ohne damit verbundene Nahrungsaufnahme, wie manches Verhalten der Säuglinge zeigt, an sich lustvoll empfunden wird, findet seine Fortsetzung im Lutschen an den Fingern oder am Schnuller. Die mancherlei urethralen und Defäkationsspielereien, denen sich die Kinder mit offensichtlichem Vergnügen hingeben, finden nach dem Verbot einen Ersatz im

Spielen mit Wasser und Sand, in der Beschäftigung mit Plastelina, aber auch im Beschmieren von Kleidern, Heften usw. Ein sechsjähriger Junge, dem mit Schlägen gedroht wurde, wenn er sich wieder beim Spielen beschmutze, bat um Vorwegempfang der Strafe, da es ihm, einem sonst recht fügsamen Jungen, selbst unmöglich schien, diesem Gebot der Sauberkeit Folge zu leisten. Eine wirkliche Bestrafung würde in einem solchen Falle völlig sinnlos sein, und nur den Konflikt verstärken, der bei dem Jungen in der bewußten Ablehnung seines Verhaltens und der überstarken Triebhaftigkeit, mit der er an dieser Lustbefriedigung gebunden ist, besteht.

Gelangt das kleine Kind aus dem frühesten Stadium völliger Ich-Gebundenheit zu den ersten Objektbesetzungen, das heißt in den meisten Fällen wohl Mutter und Vater, so tritt auch bald der Wunsch hervor, sich mit diesem oder jenem Elternteil zu identifizieren. Auf diesen Wunsch, groß zu sein, so viel Vorteile und Rechte zu genießen wie die Erwachsenen, sind die meisten frühkindlichen Spiele aufgebaut. Der kleine Gernegroß, der im Vater den Besitzer so vieles Erstrebenswerten und so großer Macht sieht, setzt dessen Hut auf, nimmt seinen Stock zur Hand, und genießt mit diesen sichtbaren Attributen eines großen Mannes in der Phantasie die gleichen Vorzüge, aber auch die gleichen Rechte wie dieser. Ein Fünfjähriger, dem das Schon-in-die-Schule-gehen-müssen der älteren Geschwister als erstrebenswertes Ziel erschien, mischte sich gerne, auch mit einer Mappe auf dem Rücken, unter die heimkehrenden Schulkinder, um auch zu diesen gerechnet zu werden. Die ambivalente Einstellung des Kindes zu den Eltern und Geschwistern, das heißt das dauernde Schwanken zwischen Liebe und Feindseligkeit, findet im Mutter- und Kind-Spiel eine willkommene Äußerungsform. Als Vater oder Mutter rächt es sich an dem Spielkind für selbst empfangene Strenge, und übt so oft unbewußt scharfe Kritik an den Eltern. In der Kindrolle aber kann es alle Unarten ausleben, darf es schlagen und schimpfen, ungehorsam und frech sein. Es gibt kaum einen Beruf, der nicht aus diesem oder jenem Grunde eine starke Anziehungskraft auf das Kind ausübt, und eine Zeitlang mit Vorliebe im Spiel dargestellt wird. Ein Junge, der zur Zeit des guten Einvernehmens mit seinem Vater dessen Beruf eines Lehrers besonders gerne in seinen Spielen verwandte, sprach sich später, nachdem sich sein Verhältnis zum Vater verschlechtert hatte, nur noch sehr abfällig darüber aus. Ein zehnjähriges Mädchen, das in dem Aufsatzthema: „Was ich einmal werden will" den Beruf der Kritikerin wählte, war sicher von dem Wunsche beherrscht, ihrer Lust zu kritisieren, die aus ihrer unglücklichen Kindheit wohl zu verstehen war, lauten und öffentlichen Ausdruck zu geben.

In der Zeit, da sich das Kind am stärksten mit der Frage nach der Herkunft der Kinder und mit Zeugungsvorstellungen beschäftigt, sind auch meist die Spiele stark davon beeinflußt. Dem geschulten Beobachter bieten solche Spiele oft überraschende Einblicke in kindliche Sexualvorstellungen. Steht die neue Pädagogik auch auf dem Standpunkt, dem Kind so früh wie es selbst danach verlangt, wahrheitsgemäße Aufklärung zu geben, so macht man doch oft die Erfahrung, daß die Kinder sich lebhaft sträuben, die Aufklärung anzunehmen. Sie haben sich schon, ehe sie zu fragen beginnen, ihre eigenen Theorien zurecht gelegt, und erwarten eigentlich nur eine Bestätigung derselben. Bei den kleinen Jungens ist es häufig die Enttäuschung, auf ihren Wunsch, auch Kinder bekommen zu

können, verzichten zu müssen, sowie bei den Mädchen, mit der Erfüllung ihrer Wünsche auf später vertröstet zu werden, die sie noch lange an ihren eigenen Vorstellungen festhalten läßt, um sie im Spiel zu wirklichem Erleben zu gestalten.

So sehr manche Eltern auch bemüht sein werden, Leid und Enttäuschung von ihren Kindern fernzuhalten, so gibt es doch im Leben eines jeden Kindes Ereignisse, die oft von ungeahnt starker Wirkung sind. Zu diesen gehört auch die Ankunft jüngerer Geschwister. Nur selten wird es sein, daß ein älteres Kind von diesem Ereignis völlig überrascht wird. Dann pflegt es, sobald es merkt, wie sehr der Neuankömmling die Zeit, die Zärtlichkeit und Aufmerksamkeit der Mutter auf sich gezogen hat, seiner Eifersucht und Feindseligkeit mehr oder weniger verhüllten Ausdruck geben. Mißbilligende Äußerungen über das häßliche Aussehen des kleinen Geschwisters, Klagen über das viele Schreien, sowie Phantasien, wie das Kleine wieder zu entfernen sei, kann man wohl in jeder Kinderstube hören. Eine Sechsjährige, die den Plan erwog, das Schwesterchen in eine Kaffeekanne zu stecken und dann den Deckel zuzumachen, glaubte sich wohl auf diese Weise am leichtesten dem unliebsamen Anblick entziehen zu können. Seltener sind die Fälle, da es zu ernsthaften Verletzungen der Säuglinge durch ältere Geschwister kommt, doch könnte man wohl auch manche Unachtsamkeit der Älteren bei der Wartung der Kleinen, dem unbewußten Wunsch, sich an dem Neuankömmling zu rächen, zuschreiben. Aber schon vor der Geburt, wenn sich das Kind über das veränderte Aussehen der Mutter Gedanken gemacht hat, wenn es sieht, wie stark sich die Gedanken und Vorbereitungen mit dem bevorstehenden Ereignis beschäftigen, erwacht die Eifersucht und die Befürchtung, aus seinem Alleinherrschertum herausgedrängt zu werden. Ein zweijähriger Junge, der ein Geschwisterchen zu erwarten hatte, gab seiner feindlichen Gesinnung dem Neuankömmling gegenüber Ausdruck, indem er sich einen Luftballon unter das Röckchen steckte, so eine Zeitlang herumspazierte, um dann so kräftig darauf zu schlagen, daß er zerplatzte. Es ist als habe die weitverbreitete Sitte, den älteren Geschwistern Geschenke von dem Ankömmling mitbringen zu lassen, etwas geahnt von der versöhnenden Wirkung, die damit ausgelöst werden kann. Man wird mir entgegenhalten, daß es auch Kinder gibt, die eine übergroße Zärtlichkeit und Sorglichkeit dem jüngeren Geschwister gegenüber zeigen. Das beruht einmal auf schon früh verdrängten feindseligen Regungen, die sich dann oft aus Schuldgefühl ins Gegenteil verwandeln, dem geschulten Beobachter aber schon durch das übertriebene, affektreiche ihrer Äußerung den Umkehrungsmechanismus verraten. Oder aber das ältere Kind hat sich mit der Mutter identifiziert, und das Kleine in der Phantasie zu seinem eigenen Kind gemacht, dem es dann alle Liebe und Fürsorge angedeihen läßt. Die Bitte eines vierjährigen Mädchens, das zu Erwartende solle in ihrem eigenen Bauche wachsen, verrät den starken Wunsch, die Rolle der schwangeren Mutter zu übernehmen. Dem älteren Geschwister, besonders wenn es sich um ein Mädchen handelt, zur Ankunft des neuen Kindes vom Vater eine Puppe schenken zu lassen, scheint mir ein sehr glücklicher Ausweg, und hat schon manchmal eine unerwartet günstige Wirkung gehabt. Die Puppe ist ein sehr günstiges Objekt, um an ihr alle unbefriedigte Zärtlichkeit, wie auch alle, durch die Erziehung gehemmten Feindseligkeiten abzureagieren. Es kommt nicht selten vor, daß ältere Kinder sich auch

mit dem Säugling identifizieren, und durch plötzlich wieder einsetzendes Einnässen, Nicht-mehr-laufen-können, sowie Eßstörungen, sich die Fürsorge und stärkere Beobachtung der Mutter zu erzwingen suchen. Die Aufdeckung solcher zum Teil unbewußter Absichten, und liebevolleres Verhalten der Erwachsenen führen meist wieder zu baldiger Besserung.

Die Wirkung, die das Erkennen des Geschlechtsunterschiedes auf das Kind macht, die Fülle von Phantasien, Vorstellungen, Erwartungen, Wünschen und Hoffnungen, die sich an diese Erkenntnis knüpfen, hat erst durch die Forschungen Freuds die Bedeutung erfahren, die ihr für die seelische Entwicklung zukommt. Es gibt wohl kein Mädchen, das sein Weibsein, nicht wenigstens eine Zeitlang in der Kindheit, mit Erbitterung und Gekränktsein empfunden hätte. Man findet nicht selten bei Frauen, wie ihr ganzes Leben von diesem Männlichkeitskomplex beherrscht wird, durch den allein manche Eigentümlichkeit des Wesens, sowie Charakterverbildung zu erklären sind. Die Phantasien, die sich mit diesem Problem beschäftigen, werden meist von den Kindern geheim gehalten. Aber auch hier läßt das Spiel, vor allem der Mädchen, viel von dem Wunsch erkennen, den Jungen gleich zu sein, oder den scheinbaren Mangel der Körperbildung durch andere Vorzüge wettzumachen. Je jünger das Mädchen ist, desto unverhüllter gibt es im Spiel seinen Wunsch nach dem fehlenden Organ Ausdruck. Ein Stöckchen oder sonst ein geeigneter Gegenstand, zwischen den Beinen eingeklemmt, genügt zur Darstellung der Illusion. Ein kleines Mädchen, das von erbittertem Neid beherrscht war, und bei urethralen Wettspielen mit einem Spielgefährten unterlag, hielt sich schadlos dafür, indem es diesen Jungen gänzlich zu beherrschen suchte. Bei Vater und Mutter-Spiel ließ sie ihn alle Frauenarbeit tun, und machte ihn auch sonst zu ihrem absoluten Untertan. Diese Herrschsucht, diese völlige Ablehnung besonders aller männlichen Leitung, ist einer ihrer auffallendsten Wesenszüge geblieben. Von Knaben wird das Fehlen des sichtbaren Geschlechtsmerkmals bei Mädchen oft nur mit Verachtung oder höchstens Mitleid zur Kenntnis genommen. Ein Dreijähriger, der sein wenig Wochen altes Schwesterchen nackend daliegen sieht, wendet sich kurz ab: Kurth Pipi, Eva nix!" Oder der kleine Hans, der ebenfalls beim Anblick seines Schwesterchens der Zuversicht Ausdruck gibt, „Es" werde noch wachsen. Gerade diese letzte Annahme ist eine sehr häufige bei Knaben, mit der sie ihre Angst des eigenen Besitzes mal beraubt werden zu können, die oft durch sinnlose Androhungen der Erwachsenen hervorgerufen wird, zu beruhigen suchen. Aus diesem Grunde lehnen es Jungen auch oft so scharf ab, beim Spielen Frauen oder Mädchenrollen zu übernehmen, und findet die Ermahnung, sich nicht wie ein Mädchen zu benehmen, so willig Gehör bei ihnen. In dem so beliebten Doktorspiel finden die Kinder Gelegenheit zu allerhand unerlaubtem Tun. Es dient oft nur zum Vorwand, das Problem des Geschlechtsunterschiedes am lebendigen Objekt zu studieren. Ein Junge, der Zeuge der Entbindung seiner Mutter gewesen war, setzte diese Beobachtung sogleich in ein Spiel mit seinen Gefährten um, wobei die Rolle der Mutter und des Doktors, der Reihe nach unter die Mädels und Jungen verteilt wurde.

Die Aktivität, mit der das kleine Kind im Spiel die Realität zu beherrschen sucht, und auf diese Weise verbotenen Wünschen in aller Öffentlichkeit und Harmlosigkeit Erfüllung zu verschaffen weiß, bringt ihm den größten Gewinn an Lust und Befriedigung. Je weiter die intellektuelle Entwicklung des Kindes

fortschreitet, desto mehr gewinnt das bloße Phantasieren als rein geistige Betätigung die Oberhand. Knüpfte das Spiel unmittelbar an Erlebnisse und Erfahrungen der wirklichen Umwelt des Kindes an, so ist die Phantasie an keine Realität mehr gebunden. K. F. Meyer gibt dem dichterischen Ausdruck in den Worten:

Im geheimen meines Herzens,
Mit den Augen meines Geistes
Schwelg ich in den lichten Wundern,
In dem unermeßnen Hort.

Damit ist eigentlich alles gesagt, was das Charakteristische des Phantasierens ist, und seine stärkste Befriedigung bietet. Die Phantasien der älteren Kinder, der Jugendlichen bilden wirklich „ein Geheimnis ihres Herzens" und werden auch vor vertrauten Freunden nur selten preisgegeben. Die Stärke und Intensität der Phantasietätigkeit ist eine ganz verschiedene. Man kann wohl sagen, daß, je unlustvoller sich die Wirklichkeit für das Kind gestaltet, je stärker es unter der mangelnden Liebe und dem Unverständnis der Erwachsenen leidet, desto häufiger wird es sich in seine Traumwelt zurückziehen, die ihm Erfüllung aller Wünsche gewährt. Eine häufige Phantasie bei Kindern, die unter den eben erwähnten Entbehrungen leiden, ist die, ganz früher einmal als kleines Kind, auf irgendeine Weise vertauscht, und dann falschen Eltern ausgeliefert worden zu sein. Die an sich bedeutungslosesten Begebenheiten, von denen die Kinder gelegentlich einmal reden hören, werden für sie zum Anknüpfungspunkt solcher Vermutungen. Die angeblich echten Eltern werden dann in der Phantasie mit allen inneren und äußeren Vorzügen ausgestattet, die den Eltern der Wirklichkeit fehlen. Dramatische Ausmalungen eines späteren zufälligen Wiedersehens, ein dann beginnendes Leben in Glanz und Reichtum, in Liebe und Verwöhnung, setzt den Tagträumer über manche Entbehrung der Wirklichkeit hinweg. Ein Mädchen, das sich mit Selbstmordgedanken trug, um den sehr unglücklichen häuslichen Verhältnissen, in denen sie heranwuchs, zu entgehen, gab diesen Gedanken auf, um sich für die wahren Eltern, die sich ja doch einmal finden lassen würden, „aufzusparen". Das Lustvolle gerade dieser Phantasie, die es ermöglicht, alles Schwere der Gegenwart in der Hoffnung auf eine bessere Zukunft leichter zu ertragen, erklärt wohl die Tatsache, daß die Träumer manchmal bis ins Erwachsenenalter an diesem Glauben festhalten. Etwas davon klingt wohl noch in der Sehnsucht vieler Menschen fort, nach dem Tode in der himmlischen Heimat endlich Ruhe und Zufriedenheit zu finden. Auch an phantasierten Erlebnissen, die oft mit starkem Affekt vorgebracht werden, halten die Kinder trotz aufklärender Einwendungen von seiten der Erwachsenen mit starker Intensität und Eigensinn fest. Prof. William Stern gibt dafür einige anschauliche Beispiele in seinem Buch (Erinnerung, Aussage und Lüge). Er sagt mit Recht: Es wäre eine völlige Verkennung der Tatsachen, wollte man hier von Lügen sprechen; denn wo Ernst und Spiel im Leben des Kindes noch nicht geschieden sind, dort sind auch Wahrheit und Lüge noch nicht geschieden.

Eine reiche Quelle für die Phantasie bieten den Kindern die Feste, so vor allem Weihnachten und Ostern. Es scheint fast, als lebe in den Erwachsenen selbst noch immer die Sehnsucht nach den Jahren ihrer Kindheit fort, da die Welt noch so voller Wunder und Geheimnisse war, daß sie es selten versäumen, die Phantasiewelt zur Zeit solcher Feste mit märchenhaften Gestalten zu bevölkern.

Kinder, die auch über Weihnachtsmann, Christkind und Osterhasen aufgeklärt sind, kehren häufig, wenigstens scheinbar, wieder zu dem Glauben an diese Zauberwelt zurück, weil sie so sehr dazu angetan ist, die Wirklichkeit zu verschönen.

Freud hat gezeigt, wie im nächtlichen Traum, geheimste, verdrängte Wünsche und Triebansprüche Befriedigung und Erfüllung finden. Es bedarf allerdings erst der Anwendung der psychoanalytischen Methode, um hinter dem Mechanismus der Verschiebung, Verdichtung und Symbolbildung, der beim Aufbau des Traumes wirksam ist, den Wunscherfüllungscharakter zu erkennen. Ähnlich ist es mit dem Tagtraum, auch er dient noch neben dem „Schwelgen in lichten Wundern" ebenso wie das Spielen, dem Abreagieren mannigfacher Haßimpulse. Das tritt deutlich bei der Vorliebe der Kinder für Märchen zutage. Die Tatsache, daß die Kinder nicht müde werden, dieselben Märchen wieder und wieder zu hören, den großen Wert, den viele Kinder darauf legen, daß bei Wiederholungen nichts am Text geändert wird, legt es nahe nach der tieferen Ursache dieser besonderen Vorliebe für Märchenstoffe zu forschen. Es ist, als würde die Symbolsprache der Märchen vom Unbewußten der Kinder sehr wohl verstanden, ist es doch dieselbe, die sie zum Aufbau ihrer Phantasien verwenden, wenn Wünsche zum Ausdruck gebracht werden sollen, die das Gewissen unverhüllt nicht zulassen würde. Die Märchengestalten bieten ihnen viele Identifizierungsmöglichkeiten. Könige und Teufel als Vatersymbole, gütige Feen und Hexen als Mutterimagos, gute und böse Brüder und Schwestern, das alles sind Wertungen, wie sie dem eigensten Erleben des Kindes entsprechen. Liebe und Haß, Grausamkeit und Milde stehen im Märchen so nahe beieinander, wie in der Gefühlswelt des Kindes selbst. Das Kind selbst erlebt, wovon alle diese Geschichten zu erzählen wissen, und erfährt in diesem Miterleben eine so starke Befriedigung aller triebhaften Wünsche, daß es ängstlich darauf bedacht ist, sich durch Unveränderung des Textes diese einmal erworbene Lustsituation zu sichern. Ein kleines Mädchen, das sich mit Vorliebe aus Mutters eigener Kindheit erzählen ließ, und dabei solche Geschichten bevorzugte, in denen Mutter verprügelt oder sonst hart bestraft wurde, konnte, indem es sich beim Zuhören mit den strafenden Personen identifizierte, ihre eigenen feindlichen Impulse gegen die Mutter ausleben. Den Bestrafungs- und Schlagephantasien, besonders der jüngeren Kinder, hat Freud eine eigene Arbeit gewidmet. (Ein Kind wird geschlagen.) Er zeigt darin, wie der Sadismus, von dem die Vorstellungen ursprünglich beherrscht sind, aus einem ihm entspringenden Schuldgefühl sich gegen das eigene Ich richtet und so die Phantasien, durch Hinzuströmen erotischer Strebungen, einen masochistischen Lustcharakter gewinnen. In der Pubertätszeit sind es oft Verführungs- und Vergewaltigungsphantasien, die einen solchen Charakter unschwer erkennen lassen. Das geheime Begehren nach sexuellen Erlebnissen, sowie auch Schwangerschaftswünsche, die solchen Tagträumereien zugrunde liegen, werden auf diese Weise für das eigene Gewissen maskiert, und in dem mit dem Akt verbundenen Leiden zugleich gesühnt. Derartige Wachträumereien nehmen manchmal eine solche Lebendigkeit an, daß der Glaube, von einem Erwachsenen verführt worden zu sein, zu wirklichen Anschuldigungen führt. Dr. Hugo Hellmuth erwähnt einen solchen Fall eines elfjährigen Jungen, der behauptete, sexuell mißbraucht worden zu sein. „In mehrmonatiger Behandlung stellte sich heraus, daß der Knabe sich mit einem geliebten gleichaltrigen Freund identifizierte, der ihm von seinen erotischen Erlebnissen

mit einem Forstgehilfen des elterlichen Gutes erzählt, und ihn zu mutueller Onanie verleitet hatte; durch die Phantasie, von einem Erwachsenen verführt zu werden, sucht er sich von eigener Schuld zu befreien." Das Überwiegen sexueller Phantasien während der Pubertätszeit ist unverkennbar. Das Überflutetwerden von sinnlichen Strömungen in solcher Zeit findet oft den einzigen Abfluß in diesen Tagträumereien, die manchmal eine Intensität erreichen, daß es zu starken körperlichen Sensationen dabei kommt. Wir sprechen daher nicht mit Unrecht von einer geistigen Onanie. Aber auch Ehrgeiz, Machtgelüste und Abenteuerlust, vor allen Dingen bei Jungens, finden im Tagtraum Erfüllung. Ein Jugendlicher von besonders schwächlicher Konstitution sah sich als weltberühmten Boxer, der seine Rieseneinnahmen einer Organisation zur Verfügung stellen wollte, die ihn dort zu dem ersehnten Ansehen bringen sollte. Da der Zweck dieser Organisation hauptsächlich dem Kampfe gegen eine Machtinstitution galt und der Unterstützung der von dieser Macht Unterdrückten, so bedeutete diese Phantasie für das Unbewußte des Betreffenden zugleich die Befriedigung früh verdrängter Feindseligkeit gegen den ersten Machthaber im Leben des Kindes, nämlich den Vater. Die Unterstützung der Wehrlosen durch Geld, als ein die Körperkraft ersetzendes Machtmittel, dient denselben unbewußten Auflehnungstendenzen.

Eine nicht häufig bekanntwerdende Art des Phantasierens bilden die gemeinsamen Tagträume, die Dr. Hanns Sachs einer eingehenden Untersuchung unterzogen hat. (Gemeinsame Tagträume.) Bei den wenigen zur Verfügung stehenden Fällen handelt es sich um nie mehr als zwei, und zwar immer gleichgeschlechtliche Träumer. Man muß annehmen, daß sich aus der Gleichartigkeit äußerer Umstände gleichartige Reaktionen im Unbewußten beider Beteiligten gebildet haben, die nun im gemeinsamen Phantasieren abreagiert werden. Das Erkennen der Übereinstimmung ihrer unbewußten Gefühlsbeziehungen zur Umwelt, die Erlaubnis, sich zu den eigenen Wünschen zu bekennen, die sie aus der Mitarbeit des Anderen erraten, lassen diese vom Gewissen, oder wie wir in der Psychoanalyse sagen, vom Über-Ich meist verpönten Absichten nicht der Verdrängung verfallen, sondern ermöglichen das Abreagieren im gemeinsamen Tagtraum. Dieses gemeinsame Wachträumen führt Menschen, die sich sonst fremd gegenüberstanden, zu besonders enger Freundschaft zusammen, wie es manchmal durch gemeinsame Schicksale, aber auch durch gemeinsame Schuld geschieht. Die befreiende, vom eigenen Schuldgefühl entlastende Wirkung des gemeinsamen Tagtraumes kommt viel stärker noch, wie Sachs es zeigt, beim Genießen eines Kunstwerks zustande. Dichten ist ja nur der künstlerische Ausdruck des Tagträumens. Darf der Dichter in seinen Werken Dinge zum Ausdruck bringen, die sonst verboten und verpönt sind, so scheint er gerechtfertigt durch den Widerhall, den seine Dichtung bei uns findet, durch die Rührung und Erregung, mit denen wir den Gang der Handlung verfolgen. Durch diese Affekte bekennt sich der Hörer oder Leser zu den gleichen unbewußten Wünschen und Absichten, wie der Dichter selbst sie in sich trägt. Das Eingestehen-dürfen dieser Mitschuld wirkt beim Genießen eines Kunstwerks umso befreiender, da man weiß, daß ungezählte andere, gleich einem selbst, fühlen und denken. Daraus kann man aber mit Recht folgern, daß eine Dichtung, und sei sie auch noch so weit vom Kunstwerk entfernt, niemals schlimme Gedanken im Menschen erzeugen kann, die nicht aus eigenem

Erleben schon früher in ihm erstanden sind, und höchstens durch das Dichtwerk neu belebt werden. Fast alle unsere Dichter wissen von einem starken Phantasieleben schon in frühster Jugend zu berichten. Durch die Entwicklung der Tagträumereien zum Dichtwerk haben sie diese, wie ursprünglich im Spiel, wieder zu neuer Realität erhoben.

* *

Ein Beitrag zur Sexualforschung in der Volksschule.

Von Ernst Müller.

Eigene Jugendnot und Erfahrungen, die ich als Lehrer an einer schweizerischen Volksschule machte, veranlassen mich, meine Festellungen und Gedanken über Sexualnot und Sexualerziehung hier festzuhalten. Dadurch hoffe ich, einen weiteren Kreis von Erziehern und Psychologen, die sich für das Problem interessieren, vom wirklichen Bestehen einer Sexualnot unter der Schuljugend überzeugen und zugleich einige Mittel und Wege zur Behebung aufweisen zu können.

Zwar ist die Sexualität des Kindes nicht diejenige des Erwachsenen, und man wird sich gerade auf diesem Gebiete hüten müssen, das Kind als kleinen Erwachsenen anzusehen und zu behandeln. Aber die kindliche Sexualnot ist zu einem sehr großen Teil in der Auffassung und Behandlung der kindlichen Sexualität durch die Erwachsenen begründet sowie in Wohnverhältnissen und anderen Faktoren der Umwelt, was ich im Folgenden nachweisen möchte. Außerdem soll gezeigt werden, warum der Lehrer die Sexualnot seiner Schüler gewöhnlich „nicht sieht".

Zu eingehender Beschäftigung mit dem Problem zwang mich meine Praxis an einer ländlichen Volksschule in einer Gegend mit ziemlich unvermischter bäuerlicher Bevölkerung. Die Anpassung der Erziehung an die moderne Zeitlage findet hier an erstarrter Tradition die größten Widerstände. Nur ungern fügte sich z. B. die vom Volke gewählte kommunale Schulbehörde der von pädagogischer Seite aufgestellten und rechtlich schon festgelegten Forderung der Vermeidung der Körperstrafe im Unterricht. „Wir haben unsere Prügel gekriegt — und sie haben uns gut getan." Damit begründen sie das Recht der Jugend auf dieselbe Wohltat. Diese Einstellung zur Erziehung im Allgemeinen gewinnt an Bedeutung, wenn man sich ihre Auswirkung auf die sexuelle Entwicklung des Kindes klar macht, wenn man sich vorstellt, daß seine Fragen und Nöte auf dem Gebiete der Sexualität mit verständnisloser Gewalttätigkeit behandelt werden. Krasse Beispiele hierfür folgen.

Obwohl ich selbst nicht mehr der verprügelten Generation angehörte und daher für diese Methode weder ein Bedürfnis noch das nötige Verständnis aufbrachte, wurde doch im Anfang versucht, die etwas wilde und trotzige Klasse durch äußere Druckmittel in die Hand zu bekommen. Der Erfolg mußte deshalb auch ein rein äußerlicher bleiben; es fehlte der innere Kontakt zu den Kindern und es war unmöglich, ihn zu gewinnen. —

Angeregt durch psychologische Schriften von O. Pfister (Zürich) und spezielle schulpsychologische Arbeiten von H. Zulliger (Bern) begann ich schriftlich festzuhalten, was mir an den einzelnen Kindern in ihrem Verhalten auffiel. Neben den Beobachtungen im Verkehr mit den Kindern schenkte ich auch den Aufsätzen vermehrte Aufmerksamkeit, und da ich hauptsächlich die freie Mitteilung pflegte, wurden mir diese Arbeiten zu einer ausgiebigen Fundgrube für psychologische Einsichten. Wenn die Kinder frei wählen konnten, schrieben sie auch gerne Träume auf, die ebenfalls vermehrtes Interesse für mich gewannen. Um eine größere Anzahl davon zu erhalten, bedurfte es nur einiger Anerkennung der betreffenden Darstellungen.

Die Einsicht, wieviel geheimen Haß und wieviel geheime Angst diese Kinder von 9—13 Jahren mit sich herumtrugen, lehrte mich, das trotzige, unlenksame Verhalten verstehen und bessere Wege der Beeinflussung anwenden. —

Aufsatzthemen wie: „Angst", „Zorn", „Eine ungerechte Strafe" usw. förderten manches zutage, was Gelegenheit zu Aussprachen bot. Die Einführung eines zensurfreien Aufsatzheftes, in welches das Kind schreiben durfte, was es dem Lehrer nur zum Zwecke der Mitteilung anvertraute, wirkte im gleichen Sinne. Auf diese Weise vernimmt der Lehrer manches, was ihm und dem Kinde nützlich ist und ohne diese Mitteilungsmöglichkeit unausgesprochen und aufgestaut bleiben würde; denn oft kann das Kind wohl schreiben, wenn auch die Hemmungen zum Sprechen zu groß sind. Ein Blick des Verstehens oder eine gelegentliche Bemerkung vom Lehrer können dann, nach meiner Erfahrung, schon sehr befreiend auf das Kind wirken. Hin und wieder war ein solches Aufsätzchen eine eigentliche Beichte. Ich besprach dann diese Niederschrift mit dem Kinde, um es zu einem klaren Beurteilen seines Erlebens und zum Erkennen eigentlicher und eingebildeter Schuld bei sich und anderen zu führen. Sobald es erfühlt hatte, daß es sich nur ums Helfen und nie ums Strafen handelte, trat es aus sich heraus. Es lernte den Lehrer als Helfer kennen, der des Kindes Nöte und Eigenart verstehen und erzieherisch berücksichtigen will.

Unnahbar und unverständlich in ihrem Wesen und in ihren Leistungen blieben mir indessen immer noch einige Knaben und Mädchen. Die bisherigen Erfahrungen hatten mich zur Überzeugung gebracht, daß beim Kinde sehr enge Zusammenhänge zwischen seinen seelischen Konflikten und seiner Schrift bestehen müssen. Nun zeichneten sich jene Unerklärlichen allgemein durch die Unfähigkeit aus, sich auch nur für 10 Minuten auf einen Gegenstand konzentrieren zu können; aber zudem noch jedes auf eine besondere Weise durch Schriftformen und unüberwindliche Verwechslungen gewisser Buchstaben.

Einige Beispiele: (Die in Klammer beigefügten Buchstaben beziehen sich auf die Bezeichnung der betreffenden Kinder im Anhang).

Eine 11jährige (c) mit gutem Sehvermögen war nicht fähig, auf die Linie zu schreiben oder die Buchstaben einigermaßen in gleicher Größe hinzusetzen.

Eine 10jährige (b) war nicht imstande, auch nur die kleinsten Wörter ohne das Schrift-

bild störende Unterbrechungen zu schreiben. Unbrauchbare Wortanfänge verunstalteten fast jede Zeile. Und dabei gehörte das Kind, wie auch das erstgenannte, zu den Normalbegabten. —

Ein um 2 Klassen zurückgebliebener Knabe von 14 Jahren (d) lernte nie k und ch voneinander unterscheiden, obwohl er sonst in der Rechtschreibung nicht zu den Schwächsten zählte. Ich konnte ihn überhaupt nicht in die Letzteren einreihen und nicht recht verstehen, warum er um so stark zurückversetzt worden war. Nur eine Erklärung konnte die Sache verständlich machen: Man hatte die enormen Hemmungen, die den Knaben belasteten, als Intelligenzmangel angesehen. — Er brauchte in der Regel sehr lange, um auf irgendeinen Reiz sprachlich zu reagieren. Selbst wenn er sich im Unterricht spontan zu einer Äußerung entschloß, mußte man ihm eine längere Zeit lassen, bis er zu sprechen anfing. Umsomehr war dies der Fall, wenn man eine direkte Frage an ihn richtete, die ihn sehr häufig aus träumerischen Zuständen mitten in rege Verhandlungen der übrigen Klasse zurückrief. In freiem Gespräch auf dem Spielplatz, auf dem Schulwege und auf Wanderungen war er aber ebenso behende und aufgeweckt wie irgendein intelligenter Kamerad. Er war Pflegekind neben einem verwöhnten, bevorzugten Muttersöhnchen.

Daß er in einem sittlich tiefstehenden Milieu in engen Wohnverhältnissen lebte, erfuhr ich erst später. Im gleichen Hause wohnte die erwähnte Schriftunterbrecherin; auch das erstgenannte Mädchen entstammte ganz ähnlichen Wohn- und Familienverhältnissen. Diese Einsichten, das sei nochmals betont, gewann ich aber erst später.

Die drei angeführten Beispiele mögen genügen, um jene Gruppe von Kindern zu kennzeichnen, deren Verhalten sich von dem der übrigen abhob.

Die in der Klasse angestrebte Erziehung der Kinder zur Offenheit und inneren Reinlichkeit veranlaßte mich dann plötzlich zur eingehenden Auseinandersetzung mit der kindlichen Sexualität.

Einige Mädchen beklagten sich darüber, daß sie von gewissen Knaben durch unsaubere Witze belästigt würden. Die Klage wurde ganz offen vor der gemischten Klasse erhoben. Die anfänglich allgemeine Besprechung mit der Klasse und darauf folgende Unterredung mit einzelnen führte rasch zu jenen Unerklärlichen als den Urhebern des Übels. Fast ausnahmslos stand jedes von ihnen in sexuellen Verirrungen. Unsicher war ich bloß bei zwei Knaben, und zwar bei jenen zwei, die am ausgiebigsten mit schlüpfrigen Reden umgingen. Ich hatte den Eindruck, daß ihre sexuelle Betätigung hierin Genüge finde. Ob dem wirklich so war, muß dahingestellt bleiben; aber vom unheilvollen Einfluß ihrer Witze und Reime auf die Phantasie vieler ihrer Mitschüler war ich nach Abschluß meiner Untersuchung überzeugt.

Alle Übrigen, deren unverständliches Verhalten ich oben darzustellen suchte, pflegten mehr oder weniger regelmäßigen sexuellen Umgang mit Vertretern des anderen Geschlechtes. — Homosexuelle Betätigung stellte ich hauptsächlich bei den Mädchen fest.

Um klare Einsicht in die Sachlage zu bekommen, galt es vor allem, die großen Hemmungen, die der kindlichen Aussage im Wege standen, zu beseitigen. Das geschah dadurch, daß das Kind die Gewißheiten erhielt: 1. Es wird nicht gestraft, 2. es erfährt ohne meine Einwilligung niemand als der Lehrer von meinen Aussagen, 3. der Lehrer will mir helfen.

So gewann ich in kurzer Zeit einen Überblick über die wichtigsten Zusammenhänge der Ansteckung und vor allem Einsicht in das Milieu der Kinder,

wodurch erst eigentlich die Schwierigkeit der vor mir stehenden Aufgabe in Erscheinung trat. (Feststellungen siehe Anhang!)

Durch ruhiges Auseinandersetzen, Erklären und Aufklären wurde versucht, das Kind zu entlasten und zu befreien. Im Unterricht suchte ich, ihre Kräfte möglichst ihrem Lieblingsfach zuzulenken und auch im übrigen Erfolgsgefühle zu begünstigen, um das Selbstvertrauen und die Freude an guten Leistungen zu heben.

Die Unterredung mit den einzelnen schloß ich dadurch ab, daß ich ihnen erklärte, wenn sie weiterhin etwas beschäftige, mit dem sie allein nicht fertig würden, wüßten sie nun, daß sie damit zu mir kommen könnten, nur müßten sie es von sich aus tun.

Das war am Schlusse eines Schuljahres. Durch den Wegzug einer Familie wurde auch einer der drei wichtigsten Ansteckungsherde ausgehoben. Während des folgenden Jahres beschränkte ich mich auf Beobachtungen.

Die Aussprachen hatten das Vertrauen bei den Kindern vertieft. Im allgemeinen war die Klasse lenksamer geworden. Mit einer einzigen Ausnahme machte sich bei allen Gefährdeten eine größere Konzentrationsfähigkeit bemerkbar. Nun kamen aber im Herbst die 8 wöchigen Ferien und mit ihnen so viele Gefahren für Kinder in ungesundem Milieu, daß ihnen die Schwachen, Führerlosen nicht zu entgehen vermochten.

Bald nach Wiederbeginn der Schule war ich überzeugt, daß einzelne Kinder wieder im alten Gleise liefen; ich unterließ es jedoch, irgendeinen Druck zur Aussprache auszuüben, höchstens daß ich etwa im Religionsunterricht deren befreiende Wirkung betonte.

Im Januar kamen die zwei zerfahrensten Mädchen (a und b), um sich für ihre Handlungen zu entschuldigen, die bereits ein Jahr zurücklagen. Auf meine Entgegnung, daß es sich wohl eher um Neues handle, das gesagt sein wollte, antworteten sie beide mit Ja. Ich entließ sie mit der Bemerkung, daß sie kommen könnten, sobald sie wollten. — Schon am folgenden Tage erschien das eine und bald auch das andere. Nach zwei Aussprachen mit den beiden wußte ich, daß sie neuerdings mit mehreren Knaben geschlechtlichen Verkehr pflegten, und daß sie vor allem auch jüngere einzuziehen suchten. Ort und Ausgangspunkt der Handlung war fast immer das Elternhaus des einen der Mädchen. Es stellte sich heraus, daß auch Volljährige als direkte Verführer der Kinder in Betracht kamen.

Als ich die Ausdehnung der Geschichte erkannte, beschloß ich, die Aussprache mit den beteiligten Kindern innerhalb einer Woche zum Abschluß zu bringen um hernach mit den Eltern, eventuell mit der Schulbehörde die zu ergreifenden Maßnahmen zu besprechen. Obwohl ich mir von den beiden Instanzen von vornherein wenig Verständnis versprach, sah ich doch die Unmöglichkeit einer Besserung der Zustände ohne die Mitwirkung des Elternhauses ein. In solchen Fällen hat man es nicht mehr allein mit der Sexualität des Kindes und seinen Nöten zu tun; man steht auch noch dem aufgescheuchten Gewissen der ganzen

Bevölkerung gegenüber. Ein wunder Punkt der Alten ist getroffen, nämlich ihre eigenen verdrängten Schuldgefühle aus dem Gebiete mißhandelter Sexualität. Kein Wunder, wenn Affektentladungen jede vernünftige Auseinandersetzung hindern.

Dem ersten Elternpaare, das ich zu mir einlud, hatte ich zu melden, daß ihr 9jähriger Junge (i) von zwei älteren Mädchen (a und b) sehr gewalttätig und offenbar oft gegen seinen Willen zu sexuellem Verkehr verführt werde. In der einzigen Unterredung, die ich mit ihm gehabt hatte, heulte er heraus: „Ja, und wenn ich dann gehen wollte, so hielt es (nämlich eins der älteren Mädchen) mich fest und ich hätte immer noch mehr tun sollen."

Als ich der Mutter des verführten Kindes diese Mitteilung machte, rief sie wütend: „So, können Sie das beweisen?" Mit der Warnung, in der Sache nichts mehr zu unternehmen, wenn mir die Stellung lieb sei, zog sie ab.

Durch die direkte Aussprache mit den Eltern sollte diesen das öffentliche Gerede erspart und den Kindern eine zweckmäßige individuelle Behandlung gesichert werden. Nun mußte der für diesen Zweck wohl immer etwas ungeeignete amtliche Weg beschritten werden.

Als ich dem Präsidenten der Schulbehörde meine Mitteilungen gemacht hatte, eröffnete er mir, daß er bereits orientiert und eine Unterschriftensammlung gegen mich eingeleitet sei. Ich werde mit ihm einverstanden sein, daß wir unser Verhältnis „schmerzlos lösen", sofern man mir etwas nachweisen könne, worauf er zuversichtlich zu hoffen schien. Diese seine Erwartung erfüllte sich jedoch nicht.

In dem von der Behörde verlangten schriftlichen Bericht über die gemachten Feststellungen betonte ich nachdrücklich, daß es sich bei der Behandlung keinesfalls ums Strafen, sondern lediglich ums Helfen handeln könne.

Einige Tage später versammelte sich die 9gliedrige Ortsschulbehörde, verstärkt durch den Inspektor, den Vertreter des Staates, in dem engen Zimmer einer Lehrerwohnung. Vor diese respektable Versammlung wurden drei Kinder meiner Klasse und ein Mädchen aus der Oberklasse zwecks Nachprüfung meines Berichts zitiert. Daß dadurch die Gefahr des Versagens enorm hochgeschraubt war, liegt auf der Hand, vom pädagogischen Unsinn nicht zu sprechen! Der Lehrer war ausgeschlossen!

Trotz dieser Aufmachung standen die Kinder zu ihrer Sache. Dann wurde auch ich vorgeladen. Die Rede des präsidierenden Staatsvertreters lautete wie folgt: „Wir haben ihren Bericht nachgeprüft und in der Hauptsache als richtig befunden. Glücklicherweise beschränkt sich die Geschichte auf Ihre Klasse Es wird nun das Beste sein, wenn man die Angelegenheit nicht weiter ausdehnt, sondern ‚die tote Hand darüber schlägt'. Die Eltern der ärgsten Kinder erhalten von der Behörde einen Brief und bei den übrigen ist es am besten, wenn von der Sache überhaupt nicht mehr gesprochen wird. ‚Ein paar recht tüchtige Prügel werden auch die Ärgsten heilen.'"

Umsonst versuchte ich, nochmals klarzumachen, daß es sich nicht um eine

peinliche Exekution an den Kindern, sondern ums Helfen handeln müsse. Umsonst wies ich darauf hin, daß laut meinem Bericht auch Ober- und Unterschüler stark beteiligt seien.

Mein Bestreben ging zu sehr gegen die Tendenzen der Prügelstrafe und der toten Hand; ich wurde raschestens aus der Sitzung entlassen. Es wurde mir verboten, je wieder mit einem Kinde über sexuelle Dinge zu sprechen, es sei denn in ‚Anwesenheit eines Kommissionsmitgliedes'.

Ein 25jähriger Bauernsohn (u) zeigte sich besonders empört, obwohl hierfür kein vernünftiger Grund vorzuliegen schien. — In meiner Klasse saß das 15jährige Pflegemädchen (r) seines Vaters, das sich mehrfach zu einer Aussage herangedrängt hatte, von mir aber zurückgewiesen worden war, weil das Kind geistige und moralische Abnormitäten zeigte. Es hatte bereits einen Lehrer der Nachbarschaft durch lügenhafte Ausstreuungen in ein übles Gerede gebracht. Außerdem saß es im 6. Schuljahr, anstatt im 9., und war nicht fähig, das Pensum des 4. zu erfüllen. Aus Selbstschutz hatte ich es zurückgewiesen und es nicht angehört, wie die anderen. Kaum 9 Monate, nachdem es im 6. Schuljahr die Schule verlassen hatte, wurde es Mutter. Sein Verführer war der Bauernsohn, dessen Empörung über meine Arbeit in der Klasse nun verständlich wurde.

Eine günstige Folge zeitigte dieses Delikt immerhin: Die Ortsbehörden waren gezwungen, sich mit dem Problem der Sexualität auseinanderzusetzen, ohne daß ein „moderner Schulmeister" dafür verantwortlich gemacht werden konnte.

Ein zweiter Fall, der ein Jahr nach dem oben beschriebenen Handel in meiner Klasse zu behandeln war, beschäftigte dann — wieder ohne mein Zutun — die Schul- und Ortspolizeibehörde und den Richter. Von privater Seite wurde der Schulbehörde angezeigt, daß ein 12jähriges Pflegemädchen und der 18jährige Sohn seiner Pflegeeltern geschlechtlich verkehrten. Vor dem Richter stellte sich heraus, daß der Verkehr seit fünf Jahren gepflegt worden war und also begonnen hatte, als das Mädchen 7jährig war. Der junge Mann wurde mit einer Bewährungsfrist bedingt verurteilt.

Derselbe Schulpräsident, der vor einem Jahre mit dem Inspektor der Ansicht war, das „Prinzip der toten Hand" sei auf diesem Gebiete das zweckmäßigste, forderte nun die Lehrerschaft auf, doch ja gut auf der Hut zu sein und sofort zu melden, wenn sich in der Klasse irgendwelche Anzeichen von sexueller Betätigung zeigten.

Bei dieser Gelegenheit wies ich dann darauf hin, daß man bei sinngemäßer Behandlung schon vor einem Jahre verschiedenes hätte verhüten können, daß aber die „tote Hand" des Herrn Inspektors gerade das Gegenteil von dem bewirkte, was man zu erreichen beabsichtigte, und daß es eine etwas große Zumutung an die Lehrerschaft sei, bloße Beobachtung ohne sichere Beweise zur Anzeige zu bringen. Das bedeute nach meiner Erfahrung nichts

geringeres, als Ehre und Amt aufs Spiel setzen, daß ferner der Lehrer machtlos sei, wenn er nicht eine Kommission im Rücken habe, die ihn öffentlich und konsequent unterstütze und daß endlich beide zuzammen, Behörde und Lehrerschaft, keine durchgreifende Besserung der Verhältnisse herbeizuführen vermöchten, ohne der Mitwirkung des Elternhauses sicher zu sein. Meines Erachtens sei Aufklärung der Eltern vorläufig das einzige wirksame Mittel.

Das erste, was ich darauf hörte, war die schüchterne Bemerkung einer älteren Kollegin aus einem anderen Schulbezirk, sie wüßte auch verschiedenes zu melden, aber sie schweige lieber. —

Ich wurde aufgefordert, einen Vorschlag zu machen, was denn noch weiter getan werden sollte. Ich schlug einen Elternabend vor und übernahm im Auftrage der Kommission Organisation und Referat.

Der Einladung wurde sehr zahlreich Folge geleistet.

Im Referat wurden folgende Themen behandelt.

a) Pflege des Kleinkindes.
b) Reizgefahren durch ältere Geschwister und Dienstboten im früheren Kindesalter.
c) Das Zärtlichkeitsbedürfnis des Kindes und seine Erwiderung durch die Umwelt.
d) Das Kind im Schlafzimmer und Bett der Eltern.
e) Die ersten Fragen nach dem Ursprung des Lebens, die üblichen Arten ihrer „Erledigung" und deren schlimme Folgen für die weitere Entwicklung des Kindes.
f) Die Aufklärung; Angabe von geeigneten Aufklärungsschritten.
g) Die natürliche Entwicklung des Sexualtriebes und seine Erziehung. Berücksichtigung der spezifischen Entwicklungsperioden.
h) Der gemeinsame Schlafraum und das gemeinsame Bett für Knaben und Mädchen.
i) Das schmutzige Geschwätz am Bauerntisch im Beisein der Kinder; der Einfluß von Knechten und Mägden.

Das Hauptgewicht legte ich darauf, zu zeigen, wie bei einem Kinde, das in geschlechtlichen Fragen von seinen Eltern oder Erziehern unberaten bleibt, die Gasse mit ihrem Schmutze die Aufklärung besorgt, wie Eltern und Erzieher dadurch ein großes Stück des kindlichen Vertrauens verlieren und damit ihren Einfluß auf ein Hauptgebiet der Erziehung an die Gasse und den Zufall preisgeben.

Trotzdem sehr kritische Themen mit ungeschminkter Sprache behandelt wurden, erhob sich keine Stimme der Ablehnung. Aus gelegentlichen Gesprächen mit einzelnen Eltern durfte ich schließen, daß der Elternabend einen Schritt nach vorwärts in unserer Gemeinde bedeutete, denn nun hatten auch die Alten gemerkt, daß es möglich ist, die peinliche Frage noch von einem fruchtbareren Standpunkt aus anzusehen und zu behandeln, als dem der moralischen Empörung, — wenn man nämlich zuvor feststellt, „daß wir allzumal Sünder sind". Dafür wurde in der Einleitung des Abends gesorgt.

Ich erwähnte oben den Ausspruch einer Kollegin über Beobachtungen, die sie bei Kindern an ihrem Schulort gemacht habe, aber vorsichtshalber lieber verschwieg. — Einige Wochen nach unserem Elternabend wurden daselbst ähnliche und zum Teil schwierigere Verhältnisse unter der Jugend festgestellt, als dies in unserem Schulbezirk der Fall gewesen war.

Die Erledigung durch Schulbehörde und Schulinspektor ging in gleicher Weise vor sich, wie in unserem Bezirk. Besonders zu erwähnen ist aber, daß der Inspektor dort die Kinder im höchstpeinlichen Verhör noch in gröblicher Weise anfuhr: — — „solche Sauereien." —

Ein Kollege führte, ebenfalls im Auftrage der Behörde, einen Elternabend durch. Es wurde beschlossen, daß dies auch in den übrigen Schulbezirken, die noch zur selben politischen Gemeinde gehörten, geschehen sollte. — Sicher führen uns diese Veranstaltungen noch nicht zum Ziele, aber der Weg zu einer vernünftigen Behandlung der kindlichen Sexualität ist damit in kleinem Kreise gebahnt.

Es erhebt sich die Frage, ob die dargestellten Verhältnisse und die Einstellung der Erwachsenen dazu als allgemein bestehend angenommen werden müssen, oder ob ihnen lediglich lokale Bedeutung zukomme. Sie mag in folgenden Feststellungen eine Beantwortung finden.

1. Die hier erwähnten Schulorte sind, obwohl zur selben politischen Gemeinde gehörend, durch ihre Lage gänzlich voneinander getrennt.

2. Dieselben Zustände, wie sie hier geschildert sind, habe ich in meiner Jugend in einem ganz anderen Landesteil miterlebt.

3. Zur Beratung während des kritischen Handelns in meiner Klasse hatte ich mich mit dem psychologischen Berater eines städtischen Schularztamtes in Verbindung gesetzt, der sagte, daß auch seine Erfahrungen in Stadt und Land das Bestehen dieser Zustände unter der Schuljugend bestätigen und daß die Einstellung der Erwachsenen zu dem Problem dieselbe sei.

Die Einstellung der Lehrerschaft zu dem Thema ist zu einem großen Teil genau dieselbe, wie die des Volkes: Es herrscht eine schwer zu überwindende Befangenheit, ja Angst — und wo diese in seltenen Fällen nicht bestehen, schrecken die Leute vor dem Kampfe mit dem, was der Menge als Tabu gilt, zurück. Die Ehrlicheren geben dies ohne weiteres zu, aber die meisten haben sehr vernünftige Argumentationen zur Hand, um sich vor der Pflicht der Hilfsleistung zu sichern: Ein Kollege aus der nämlichen politischen Gemeinde sagte zu mir: „Du hast wohl recht, aber wenn meine Schulkinder vor meinen Augen sich geschlechtlich betätigen sollten, ich würde mich ernstlich fragen, ob ich etwas sehen wollte. Meine Ruhe will ich haben!"

In einer Arbeitsgemeinschaft, wo Erziehungsfragen und speziell die Fragen der sexuellen Erziehung vom Standpunkte des Lehrers aus erörtert wurden, vertraten einige die Ansicht, daß man diese Dinge ruhig und gewiß mit besserem Erfolg der Natur überlasse. In diesem Zusammenhang wurde die Frage aufgeworfen, ob ich wohl in meiner Gemeinde nicht mehr geschadet als genützt habe. Man kam aber doch so weit, die Notwendigkeit der Hilfe durch den Lehrer anzuerkennen; aber mit der gleichzeitigen Einschränkung: Die wenigsten werden die nötige Begeisterung aufbringen, um den Kampf mit der empörten Menge durchzuhalten, und es sei besser, nichts zu tun auf diesem Gebiete, als zaghafte Versuche zu unternehmen. Diese Einstellung ist auf Grund der dargestellten Erfahrungen sehr wohl zu verstehen.

Die im Anfang gestellte Frage, ob unter der heutigen Schuljugend eine sexuelle Not bestehe, muß nach obigen Darlegungen bejaht werden.

Auch wenn ein Großteil der Jugend vielleicht nicht oder nicht stark davon berührt wird — in der Gefahr der Ansteckung stehen sie alle — so sitzt, nach meiner Überzeugung, in jeder Schule eine Anzahl solcher, die der Hilfe dringend bedürfen, wenn nicht ihre Jugend und dadurch auch ihr späteres Leben triebbeherrscht werden sollen. Die verträumten und zerfahrenen Naturen sind gewöhnlich solche Kinder. Ihre innere Not spiegelt sich wieder in ihrem Verhalten. Sie kommt zum Ausdruck in ihren Gesichtszügen, in der Schrift, aber vor allem in den Augen. Diese Zeichen müßte der Lehrer zu lesen verstehen. Das sei jedoch gleich beigefügt, daß hierfür kein Schema aufgestellt werden kann und daß man leicht zu falschen Schlüssen kommen würde, wollte man nur auf eine einzige der möglichen Ausdrucksseiten abstellen. Wer sich z. B. nur an graphologischen Symptomen orientieren wollte, liefe Gefahr, körperliche Disharmonien, die sich ebenfalls in der Schrift äußern, als seelische Konflikte zu deuten. Aber trotzdem es auch hier keine eindeutigen Zeichen gibt, hält es nicht schwer, das konfliktbeladene Kind aus der Schar der ungehemmten heraus zu erkennen.

Aus meinen Beobachtungen schließe ich, daß das Kind durch sexuelle Betätigung immer in einen seelischen Konflikt gerät.

Die Stauung und Übersteigerung des Schuldgefühls werden verursacht durch das Verhalten der Erwachsenen allem Geschlechtlichen gegenüber; sie sind es, die das Kind vom Übel nicht mehr loskommen lassen. (Ich verweise auf das vom Schulinspektor empfohlene Totschweigen und Totschlagen.)

Das verdrängte Schuldgefühl der Erwachsenen, d. h. das dadurch hervorgerufene Schweigegebot, erzeugt beim Kinde übermächtige Schuldgefühle. Gerade das ethisch feinfühlige Individuum wird den größten Konflikten verfallen. Wer einmal gesehen hat, welch endlosen, trostlosen Kampf diese Kinder in ihrem Innern kämpfen, dem muß auch klar geworden sein, wie viel Kraft dadurch der Aufnahmefähigkeit und der produktiven Tätigkeit, dem normalen Aufbau der Persönlichkeit entzogen und nach innen gebunden wird. Er wird auch den geistesabwesenden Blick und den resignierten, mutlosen Gesichtsausdruck dieser kleinen Märtyrer der öffentlichen Geschlechtsmoral verstehen und vielleicht daraus die nötige Begeisterung gewinnen, sich in seinem Kreise für eine Besserung der Zustände einzusetzen.

Ch. Bühler berichtet in der Monatsschrift: „Die Erziehung" (Bd. 4. (9.), 1929; S. 537ff.) über ihre Beobachtungen des Einflusses frühzeitigen geschlechtlichen Verkehrs bei 10jährigen Mädchen. Von fünf wußte sie, daß sie während der Pubertät geschlechtlich verkehrt hatten, von den übrigen, daß diese unberührt geblieben waren. Die vergleichende Verarbeitung des Gesprächstoffes, den die Mädchen wählten, ergab eine deutliche Einengung der Interessensphäre der fünf ersteren gegenüber den fünf anderen.

Ich sehe darin eine Bestätigung meiner Beobachtung, die dahin geht, daß das sexuell sich betätigende Kind dem Unterricht nicht mehr in dem Maße

zu folgen vermag, wie es seiner Begabung entspricht. Der innere Kampf absorbiert zu viele Kräfte. Das Interesse wird ganz einseitig auf das eine Problem konzentriert zuungunsten der harmonischen Entwicklung. Man muß dieses Gefangensein des Kindes in der gesteigerten Triebhaftigkeit, dieses Alleinsein mit der geheimen Not gesehen haben, um die Bedeutung dieses Zustandes für das ganze spätere Leben ermessen zu können. —

Geht man den Ursachen der Abwegigkeit nach, scheinen mir die hier dargestellten Tatsachen vor allem auf die Wohn- und speziell auf die Schlafverhältnisse hinzuweisen; das Problem ist in diesem Punkte ein soziales.

Einen schlimmen Einfluß übt ferner, neben dem gewohnten Totschweigen des Sexuellen durch die Erwachsenen, deren oft unglaubliche Frivolität vor den Kindern aus. Wenn die sexuelle Phantasie des Kindes auf der einen Seite durch zweideutige bis kraß obszöne Witze erregt wird, so steht es auf der anderen Seite der öffentlichen Moral, die ihm drohend Schweigen gebietet, gegenüber.

Es drängte sich zudem die Vermutung auf (die aber von medizinischer Seite nachgeprüft werden müßte), daß dort, wo die Abwegigkeit in schwierigere Formen übergeht, der äußeren Reizung meist auch etwas in der Konstitution des Individuums entgegenkommt.

Daß aber auch ein durchaus gesundes Kind, dessen Sexualität durch fortgesetzte Reizung frühzeitig geweckt und übersteigert wird, der Triebherrschaft verfallen sein muß, ist klar. Ich verweise auf die im Anhang angeführten Fälle.

Ungünstige Wohnverhältnisse auf der einen und unsinnige Geschlechtsmoral auf der anderen Seite sind die beiden äußeren Ursachen kindlicher Sexualnot; an ihnen muß zugleich mit der direkten Behandlung des Kindes die indirekte Hilfe einsetzen. Das ist gewiß keine leichte, aber eine notwendige und letzten Endes auch eine dankbare Aufgabe; denn es geht um Lebensschicksale.

Anhang:

Feststellungen über sexuellen Verkehr unter den Schülern einer ländlichen Volksschulklasse.

Mittelklasse einer 3 teiligen Primarschule (Grundschule).

Die Hauptzahl der folgenden Feststellungen wurde im Laufe eines Schuljahres gemacht. Mit den einzelnen Grenzfällen wird ein Zeitraum von zwei Jahren umspannt.

Durchschnittliches Alter der Schüler meiner Klasse 9—13 Jahre. — Schülerzahl ca. 35.

Es werden hier nur die schwierigsten Fälle einzeln dargestellt. Die Buchstaben entsprechen denjenigen in der nachfolgenden Zusammenstellung. —

a. 11 jähriges Mädchen, wohnt mit seinen Eltern und einem um ein Jahr älteren Bruder in einsamem kleinen Häuschen, teilt mit dem Bruder das Schlafzimmer, onaniert sehr stark, teilt spontan mit, daß sie sich dadurch reizt, daß sie die Bettdecke zwischen die Beine preßt, sich rittlings auf Ziegen und gefällte Baumstämme im Walde setzt. Verkehrt häufig mit seinem Bruder und mit 6 anderen Knaben, die teils jünger, teils älter sind als

es. Verschiedene von diesen Fällen beweisen, daß die Knaben durch das Mädchen verführt wurden. Ferner gibt es sich sehr oft mit einer gleichalterigen Gespielin sexuellen Reizungen hin: Spiel: das eine legt sich an den Straßenrand, soll ein Kind kriegen, das andere — legt sich drauf.

b. Diese Gespielin verkehrt ziemlich regelmäßig mit einem 13jährigen Jungen, Pflegesohn aus einer anderen Familie im selben Hause, weniger regelmäßig mit dem 9jährigen eigenen Bruder TBC. krank (Vater ist an TBC. gestorben), ferner mit dem 9jährigen eigentlichen Sohn der anderen Familie und einem 15jährigen Jungen aus dem Nachbarhause.

i. Der letztgenannte 9jährige Junge teilt mit 13jährigem Pflegebruder das Bett, häufiges gegenseitiges Onanieren. Verkehr mit Mädchen a und b.

c. 10jähriges Mädchen teilt mit älteren und jüngeren Geschwistern das Schlafzimmer, mit älterer Schwester das Bett, ist Zeugin von nächtlichen Fensterbesuchen durch Jünglinge bei seiner Schwester, verkehrt mit seinem 9jährigen und seinem 15jährigen Bruder, ferner mit 12jährigem Bruder von Mädchen a, mit einem Ferienjungen aus der Stadt und häufig mit 12jährigem Kameraden aus dem Nachbarhause. Diese Familie zog um in einen Industrieort. Daß dadurch die Gefahr der Ansteckung im neuen Milieu groß ist, ist klar.

s. 12jähriges Mädchen, Pflegekind, ist seit seinem 7. Lebensjahre von seinem jetzt 18jährigen Pflegebruder mißbraucht worden. Gerichtlich festgestellt, bedingt verurteilt.

r. Geistig stark zurückgebliebenes 16jähriges Mädchen wird knapp 9 Monate nach seinem Schulaustritt (aus der 6. anstatt aus der 9. Klasse) Mutter. Sein Verführer 25jähriger Bauernsohn.

Zusammenstellung
der festgestellten geschlechtlichen Beziehungen.

Knaben	Mädchen	Alter		Verkehr mit:								
	a	11 j.		b	c	*e*	*f*	*g*	*i*	*m*	*o*	*p*
	b	11 j.	a		*a*				*i*	*k*	*n*	
	c	10 j.	a			*e*	*f*	*g*	*h*			*q*
d		13 j.		b					*i*			
e		12 j.	a		c							
f		9 j.	a		c							
g		15 j.	a		c							
h		12 j.			c							
i		9 j.	a	b		d						
k		9 j.		b								
	l	12 j.								x²		
m		6 j.	a									
n		15 j.		b								
o		?	a									
p		?	a									
g		?			c							
	r	15 j.	*u*									
	s	12 j.	*t*									
t		18 j.	s									
u		25 j.	r									

Geschwister: a und *e*
b und *k*
c und *f* und *g*
l und x²

Sohn und Pflegesohn: *i* und *d*
Sohn und Pflegetochter: *t* und s
„ „ „ *u* und r

* *

Nachrichten.

1. Der Bund Entschiedener Schulreformer veranstaltet vom 2.—5. Oktober 1929 im Berlin-Schöneberger Rathause einen öffentlichen Kongreß, auf dem die in unserer Zeit dringenden Themen: Geschlechtliche Erziehung — Aufartung — Lebenshilfe von ersten Persönlichkeiten behandelt werden sollen. Es sprechen am 2. Oktober Dr. Hodann über: Sexualnot und Sexualethik; Frau Marg. Kaiser über: Erziehung zur Liebe; Dr. Tacke über: Willensbildung und Sexualaskese; am 3. Oktober: Stadtarzt Dr. Loewenstein und Dr. P. Krische über: Entartung, Aufartung und Erziehung; Dr. med. Herta Riese über: Eheberatung und Geburtenregelung; Schulrätin Käte Feuerstack über: Der Wille zum Kind; am 4. Oktober Dr. H. Dehmel über: Lebenshilfe als Erziehung zur Mitmenschlichkeit; Pastor H. Francke über: Jenseitsreligion als Lebenshilfe; Schulrat Viehweg über: Erziehung als Lebenshilfe. Das Schlußwort hat Prof. Oestreich. Am 4. Oktober findet abends eine große öffentliche Kundgebung über: Sexualnot und Sexualhilfe statt und am 5. Oktober Besichtigungen einschlägiger Institute.

2. Am 11. Oktober d. J., vormittags 10 Uhr, findet im Landeshaus der Provinz Brandenburg, Berlin W 10, Matthäikirchstr. 20/21, die zweite Hauptversammlung der Reichsarbeitsgemeinschaft für alkoholfreie Jugenderziehung statt. Die Tagesordnung sieht neben der Eröffnungsansprache des Herrn Präsidenten a. D. Prof. Dr. Strecker, dem Tätigkeitsbericht durch die Geschäftsführerin Frau Maria Lachnitt als Verhandlungsgegenstand das Thema vor: „Die Mitarbeit der verschiedenen Verbände an der alkoholfreien Jugenderziehung". Für jeden, der tätig in einer Organisation steht, dürfte die Versammlung mit ihren Berichten der verschiedenen Verbände mannigfache Anregungen bringen. Anmeldungen und Anfragen sind zu richten an: Reichsarbeitsgemeinschaft für alkoholfreie Jugenderziehung, Berlin W 9, Königgrätzer Str. 20 III.

3. Ein Forschunginstitut für Erziehungswissenschaften ist in Braunschweig gemeinschaftlich von der Technischen Hochschule und dem Braunschweigischen Staatsministerium ins Leben gerufen. Dieses Institut soll die Erziehungs- und Schulformen der verschiedenen Länder untersuchen. Es wird außer einer großen Sonderbücherei ein Archiv enthalten, das alle Veröffentlichungen, Meinungswandlungen und praktischen Unternehmungen im Gebiete der Pädagogik sammelt. Insbesondere wird man sich mit dem Geschichtsunterricht, der staatsbürgerlichen Erziehung, dem Berufs- und Fachschulwesen sowie mit der Frage der Soziologie der Erziehung beschäftigen. Vorsitzender der Stiftung und Direktor des Instituts wurde Professor Dr. Riekel, der in der akademischen Lehrerbildung an der Technischen Hochschule das Fach für Erziehungswissenschaften vertritt.

Schrifttum.

Prof. Dr. Th. Elsenhans, Psychologie und Logik zur Einführung in die Philosophie. 6. Aufl. Neubearbeitet von Dr. Artur Buchenau. Sammlung Göschen. Berlin und Leipzig 1929. Walter de Gruyter & Co. 128 S.

Weder in seinem dürftigen psychologischen noch in dem logischen Teile genügt dies Bändchen auch nur bescheidenen Ansprüchen, die nach dem Stande der Psychologie und Logik an eine, wenngleich für bestimmte Zwecke noch so knapp gehaltene, Einführung zu erheben sind. —r.

Pädagogisch-psychologische Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins. Herausgegeben von Max Döring. XVI. Bd. Leipzig 1927. 288 S. Preis 6 M. Dürrsche Buchhandlung.

Der vorliegende Band bringt einige Arbeiten aus dem Gebiet der Charakterkunde des Kindes. Aus einer Arbeitsgemeinschaft unter Leitung von H. Winkler (Das auffällige Kind) entstanden kurze Charakterisierungen von Kindern, die in verschiedenen Hinsichten (körperlich, intellektuell, sozial und sittlich) durch ihr vom Normalen abweichendes Verhalten dem Lehrer auffallen. Pädagogische Hinweise und Angaben über gesetzliche Bestimmungen, Unterbringungsmöglichkeiten u. a. sollen dem Lehrer die Behandlung solcher Kinder erleichtern. Methodisch ist der Ermittlungsbogen Winklers zu erwähnen, der durch eine umfangreiche Auswahl von situationsgemäßen Angaben den Beobachter auf Auffälligkeiten hinweisen und ihm die Formulierung erleichtern soll.

Mit einem besonderen Typus des geltungsbedürftigen Kindes beschäftigt sich eine umfangreiche Arbeit von K. Schwarz (Beiträge zur Charakterologie des großsprecherischen Kindes), zu der ebenfalls Schilderungen von Lehrern an Hand eines Fragebogens herangezogen und zu Persönlichkeitsbildern verarbeitet worden sind. Nach dem häuslichen

Milieu heben sich die großsprecherischen Kinder von anderen ab. Häufig sind einzige, jüngste, nachgeborene Kinder, Halbwaisen, Kinder von Eltern, die in Scheidung liegen. Von den 117 Kindern weisen 85 solche „Anomalien" des Familienlebens auf. Nach der besonderen Ausprägung des Großsprechertums, dem sozialen Verhalten in der Schulklasse und den möglichen charakterologischen Ursachen teilt Schwarz verschiedene Großsprechertypen ein: den Kraftmeier, der auf reine körperliche Überlegenheit pocht, den fixen Jungen, dessen intellektuelle Gewandtheit und Beweglichkeit ihm zum Brillieren verhilft, der aber bei exaktem Arbeiten versagt, den großsprecherischen Klassenkaspar, dessen Bewegungsdrang und rasche Auffassung ihm zu einem dankbaren Publikum verhilft, den Sensationshelden, den „Ich", der alles am besten kann und weiß, den Protzen, der seine tatsächliche Überlegenheit auf einem bestimmten Gebiet ausnutzt, wogegen der Prahlhans „Komparative und Superlative braucht, wo in Wirklichkeit kaum ein Positiv ist". Der Kiekindiewelt zeigt in seinem Fürwitz und seiner Dreistigkeit ernsthaftes Bestreben, die Erwachsenen zu kopieren, der Neunmalkluge verbindet mit der eigenen Überheblichkeit Nörgelei an anderen, häufig verbunden mit dem Typus des Unentwegten, der in jedem Fall Recht behalten muß. Während die Großsprecherei der genannten Typen vielfach durch die Feinheit ihres Witzes und ihrer Beweglichkeit amüsiert, ist das „Großmaul" der Ungeschlachte, Flegelhafte unter den Großsprechern.

B. Drechsel greift in seiner Untersuchung „Über die Sachvorstellungstypen bei zwölfjährigen Kindern" die Frage nach der Verteilung der Vorstellungstypen auf und zieht dazu auch die Selbstbeobachtungen der Kinder heran. Unter 400 Knaben und Mädchen fand er 44% visuelle, 39% akustische und 19% kinästhetische (d. h. taktile, kinästhetische und statische) Reaktionen. Die 50 Reizworte waren so gewählt, daß sie sensorisch-mehrdeutig waren, doch sind die Streuungen so groß, daß eine Gruppe von 10 Worten zur Bestimmung der Typen noch nicht ausreicht. Reine Typen fehlen, die übergroße Mehrzahl ist dem Mischtypus zuzuzählen. Die Mädchen haben etwas häufiger visuelle Vorstellungen als die Knaben.

„Versuche mit dem Perlentest an Schulkindern" hat Th. Leicht angestellt bei 423 Knaben und Mädchen im Alter von 6—13 Jahren. Die Arbeitsgeschwindigkeit beim Perlenaufreihen wird mit zunehmendem Alter deutlich größer (von 74,3 sec. auf 42,3 sec. für 28 Perlen). Knaben brauchten i. D. 52,08 sec., Mädchen 50,94 sec. Es bestehen deutliche Beziehungen zwischen dieser Leistung und der Leistungsfähigkeit im Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht, zur allgemeinen Schulleistungsfähigkeit ergab sich eine Rangkorrelasion von + 0.43.

Schließlich teilt P. Schäfer einen „Schülerbogen für Handels- und Gewerbeschulen" mit, der in diesen Schulen zur Erfassung der Schülerpersönlichkeit, unter besonderer Berücksichtigung der Berufsneigungen und des Verhaltens im Beruf, helfen soll.

Jena. A. Argelander.

Theodor Friedrich und Woldemar Voigt, Berufswünsche und Zukunftspläne der Jugend an höheren Schulen. Breslau 1928. Ferdinand Hirt. 405 S. Geb. RM. 15.—.

Das vorliegende Buch stellt das Ergebnis eines Versuchs dar, bei dem in Leipzig sowie in zwei benachbarten Landstädten die Schüler und Schülerinnen der höheren Schulen um ihre Berufswünsche und Zukunftspläne befragt wurden, im ganzen 14000 Jugendliche im Alter von 11—19 Jahren in 500 Schulklassen. Der Versuch wurde mit Unterstützung der Professoren des Leipziger Psychologischen Instituts im Einvernehmen mit den Lehrervereinigungen durchgeführt von der psychologisch-pädagogischen Arbeitsgemeinschaft von Lehrern an höheren Schulen Leipzigs. Jeder Schüler lieferte eine freie Niederschrift und einen ausgefüllten Fragebogen; im ganzen also mehr als 27000 Schriftstücke. Die gründliche Vorbereitung sowie exakte Durchführung des Versuches, über dessen Vorarbeit und Methodik Theodor Friedrich zunächst berichtet, stellte eine sehr große und sehr dankenswerte Arbeit dar; an der Hand der Darstellung kann man erkennen, daß nirgends die nötige Vorsicht außer acht gelassen ist, so daß das Material als in jeder Beziehung einwandfrei anzusehen ist.

Der zweite Abschnitt, ebenfalls aus der Feder von Theodor Friedrich, gibt eine Übersicht der Niederschriften in ihrer Gesamtheit. Dieser Abschnitt soll eine einfache Beschreibung der von den Jugendlichen gelieferten Niederschrift sein. Darüber hinaus wird aber der Psychologe hierin — auch ohne weiteres Studium des Materials, das den Wissenschaftlern zugänglich im Psychologischen Institut Leipzig niedergelegt ist — eine Fülle von Material für weitere Forschungen finden, und demjenigen, der an der Hand des in Leipzig vorliegenden Materials weitere Forschungen anstellen will, wird er eine bequeme Vororientierung ermöglichen.

Der folgende Abschnitt: Statistische Gesamtübersicht über die Ergebnisse von Woldemar Voigt, gibt nun die statistische Verarbeitung der Fragebogen. Nach methodischen

Vorbemerkungen über Sinn und Reichweite der Zusammenstellung und Gewinnung der Grundtabellen werden die Ergebnisse dargestellt, und zwar der Berufswunsch, verglichen mit dem Berufe der Väter, die Begründungen für die Berufswünsche, Berufsnötigung, Entstehung des Berufswunsches, abgelehnte Berufe und frühere Berufswünsche. Für den Referenten besteht hier die Versuchung, eine ausführliche Darstellung zu geben, die auch nicht viel kürzer sein könnte als das Original selber. Wir zitieren deshalb nur S. 229, die Hauptergebnissätze:

1. Die männliche und die weibliche Jugend der höheren Schule gestaltet sich ihre Berufswünsche und Zukunftspläne auf Grund der eigenen seelischen (Phantasie!) und körperlichen Veranlagung und eigener — meist freilich völlig unzureichender — Erfahrungen ziemlich selbständig und widersetzt sich direkter bloß autoritativer, bloß realistischer Beeinflussung ganz entschieden.

2. Die Berufswünsche der Schüler der verschiedenen neunstufigen höheren Lehranstalten sind so gleichartig, daß ein Einfluß der jeweiligen Schulart auf die Herausbildung des einzelnen Berufswunsches im allgemeinen kaum zu erkennen ist. Zuweilen stehen die Berufswünsche zu dem innerlich-lehrplanmäßigen Gefüge der betreffenden Schule in klarem Widerspruche.

3. Die Technik greift vor allem bei der männlichen Jugend der höheren Schulen durchweg ganz beherrschend in den seelischen Vorgang der Herausbildung eines Berufswunsches ein.

4. Die Berufswünsche der Mädchen sind extensiv und intensiv anders als die der Knaben.

5. Die männliche und weibliche Jugend der höheren Schulen begründet ihre Berufswünsche mit zunehmendem Alter immer mehr von einer idealen Einstellung zweier Berufe aus.

6. Die Berufsbegründungen der Mädchen sind der Häufigkeit und der Art nach deutlich von denen der Knaben verschieden, vor allem sind sie durchweg noch idealistischer.

7. Die Eltern nehmen, sofern sie die Berufswünsche ihrer Kinder beeinflussen wollen, im allgemeinen keinerlei erkennbare Rücksicht auf die Eigenart der Schule, in die sie ihre Kinder schicken.

8. Die Gliederung der neunstufigen höheren Lehranstalten nach verschiedenen Arten und Gattungen erscheint — von den Berufswünschen, Berufsnötigungen und den Begründungen für beides aus beurteilt! — als nahezu bedeutungslos. Das im vorliegenden verarbeitete Material zwingt zu der Forderung nach größtmöglicher Vereinfachung und Vereinheitlichung des höheren Schulwesens.

9. Die Technik als einschneidend wichtiger Kulturfaktor muß von allen Schulen in passender und geschickter Weise als wesentlicher Bildungsfaktor eingefangen werden. Im übrigen ist in allen Schulfächern bei jeder sich bietenden Gelegenheit unaufdringlich Berufskunde zu treiben.

10. Gemeinschaftliche Erziehung und gemeinschaftlicher Unterricht für Knaben und Mädchen (Koedukation und Koinstruktion) sind nach den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung ganz unbedingt abzulehnen.

Für Referenten war besonders interessant die Übereinstimmung von vielen dieser Ergebnisse mit den Ergebnissen der früheren Interessenuntersuchungen von Malsch und ihm selbst in Zeitschr. f Ang. Psych. Bd. 22, 24, 26, 27. Da — wie auch das Literaturverzeichnis ausweist, — diese Arbeiten und die neue Erhebung unabhängig voneinander sind, ist diese Übereinstimmung um so mehr zu beachten. Besonders wertvoll erscheint dabei die Kritik der preußischen Typisierung, die durch die ihr folgende heillose Zersplitterung des höheren Schulwesens zu völlig unhaltbaren Zuständen geführt hat. Diese Kritik führte ebenfalls zu denselben Ergebnissen, wie sie Referent gefunden hatte.

Jedem Psychologen und Pädagogen, aber auch jedem Schulpolitiker möge das hier im Aufsatz von W. Voigt vorliegende Material, insbesondere auch die zahlreichen Kurven, zu eingehendstem Studium empfohlen sein. Sie lassen manche Tatsache in anderem Licht erscheinen, als man sie bisher sah!

Es folgen noch einige Spezialuntersuchungen: Rudolf Kieschnick: Beweggründe für den Berufswunsch bei Elf- bis Dreizehnjährigen, Paul Hoffmann: Die Berufsentscheidung beim Sechzehnjährigen, Oskar Kupky: Typen künftiger Berufsträger in den Oberklassen, Paul Schäfer,: Die Entwicklung der Berufsneigung, Johannes Kretzschmar: Die Berufswünsche des Industriekindes, Fritz Maschek: Die seelische Einstellung der jungen Mädchen zu den Möglichkeiten und Forderungen des Lebens, insbesondere zu Beruf und Ehe. Alles sehr wertvolle Untersuchungen, die aber gleichzeitig zeigen, wieviel aus dem vorliegenden Material noch herauszuholen ist.

Das Buch sei vor allem auch dem Pädagogen aller Schulgattungen zu eingehendstem Studium empfohlen.

Lübeck. Heinrich Voigts.

Entwicklung und Zucht als Kategorien der Bildung.

Von Friedrich Glaeser.

In der neuzeitlichen Pädagogik kommt unaufhaltsam immer deutlicher als Ziel die Erweckung und Entwicklung der „individuellen Seelenkräfte“ zur Geltung. Das Geistige ist ihr kein bestehender Kosmos, der nur wechselnd von verschiedenen Kräften bewegt und gespeist würde, sondern es ist ein jeweils neu sich Entwickelndes und neu zu Entwickelndes. Es ist Ausfluß, Erzeugnis, Produkt der sich entfaltenden Kräfte und seine Welt ist abhängig vom Ausmaß der zur Entfaltung gelangten Kräfte. Je mehr Entwicklungsfreiheit und Entwicklungsmöglichkeit — individuell und kollektiv gesehen — desto mehr Geist. Wie die Physik die Welt der Dinge und der Qualitäten aus Energien und Kraftspannungen begreifen will und die Technik aus solchen Spannungen einen höchstmöglichen Effekt zu erzielen strebt, so leitet psychologische Betrachtung den Kosmos des Geistigen aus seelischen Energien, Erregungen und Entladungen ab und eine ihr folgende Pädagogik sucht diese in Umfang und Dynamik zu fördern und zu steigern — in der Überzeugung, daß sie dann den bestmöglichen Effekt an Geistigkeit ergeben.

Es ist schon betont worden (so vor allem durch Th. Litt), daß eine so geartete pädagogische Anschauung von dem Grundgedanken beherrscht wird, den angenommenen „Kräften“ wohne von Natur aus der geistige Entwicklungsantrieb inne, Geistesbildung wie Persönlichkeitsbildung in ihrem vollen Umfange sei eine spontane, selbsttätige Ent-„faltung“. Damit wird zugleich die pädagogische Leistung des Erziehens eingeengt und im gewissen Sinne umgedeutet: sie wird zur Entwicklungshilfe, sie wird zur Kunst des Freilegens und „Wachsenlassens“.

Die elementare geistige Ausbildung von heute will in fortschreitender Erweiterung die verschiedenen Funktionen des Denkens und Erlebens aktivieren, wie sie in einer naturgemäßen Entwicklung aufeinanderfolgen. Und man stellt ihnen nicht etwas Fertiges, Gegebenes zur Bewältigung gegenüber, sondern sucht die spontane Aktivität zu erwecken. Geistige Arbeit wird grundsätzlich im „Interesse“ verankert und für allen Unterricht beansprucht das Arbeitsprinzip, das ist das Prinzip selbsttätiger Beschäftigung mit dem Gegenstande, die endgültige Lösung zu geben. Dabei überwiegt meist das pädagogische Interesse am Arbeitsprozeß, an seiner Erweckung, seiner Dynamik, seinem jeweiligen individuellen Rhythmus bedeutend, und das durch geistige Arbeit zu erobernde oder zu gestaltende Gegenstandsgebiet wird weniger beachtet. Wenn es aber die ihm gebührende Beachtung findet,

kommt das Vertrauen zur Entwicklung noch deutlicher zur Geltung: man ist davon überzeugt, daß ein richtig erwecktes Interesse und die ungehemmt sich auswirkenden spotanen Kräfte von selbst ins Zentrum der geistigen Gegenstandswelt führen. Man glaubt so gleichsam an eine prästabilierte Harmonie zwischen Interesse und geistigem Sinn, wie allgemein zwischen Anlage und Wert.

Genauere psychologische Betrachtung sucht dabei in den der Entwicklung zugrunde gelegten seelischen Kräften nach greifbaren Symptomen selbständigen Bewegungsantriebes, womöglich in Gestalt bestimmter „Triebe". Und Triebe zum Wissen, Verstehen, Erkennen zu geistiger Betätigung und geistiger Klärung entdeckt die pädagogisch eingestellte Beurteilung der menschlichen Seele in Menge, vor allem dort, wo sie mehr optimistisch begeistert deutet, als unvoreingenommen prüft. Daß in erster Linie die Verstandesfunktionen und die Phantasietätigkeit von Anfang an bei normaler Veranlagung mit starken triebhaften Impulsen ausgestattet sind, ist gewiß nicht zu leugnen. Wenn sich Denken und Phantasie regen, verlangen sie selbständig nach Stoff und Betätigung; sie melden sich unverkennbar in natürlichen „Bedürfnissen", die sich nicht selten zu einem echten Stoffhunger und Wissensdurst steigern. Damit ist zweifellos auch schon gesagt, daß die Pflege und Erfüllung solcher Bedürfnisse nicht bloß einen möglichen, sondern auch den zweckmäßigsten und befriedigendsten Weg der elementaren Bildung darstellt.

Fraglich aber muß es schon bleiben, ob die genannten Antriebe zu Verstandestätigkeit und zu Phantasiebeschäftigung auch nur ausreichen, einen Weg zu einem Geistigen zu sichern und zu verbürgen, das auf bloße Erkenntnis, noch enger auf wissenschaftliche Erkenntnis beschränkt bleibt. Wissenschaftliches Forschen und Erkennen, sowie philosophisches, weltanschauliches Denken führen auf Probleme und Aufgaben, die viel zu tief liegen, als daß sie von den ersten Anläufen des Begreifen- und Deutenwollens ganz erfaßt werden könnten, und die Anforderungen, die diese Aufgaben und Fragen an die geistige Arbeit stellen, das notwendige Ausmaß von Zeit, Mühe, Geduld usw., das sie fordern, ist in der Regel durch ein „natürliches" intellektuelles Interesse nur recht schwach gestützt. Die Berufung auf ein spezielles gegenständliches Interesse hilft dabei auch nicht viel: denn es gibt zwar zweifellos spezifische Begabungen für bestimmte Gegenstands- und Funktionsbereiche des Geistigen, aber daß Begabung und Interesse miteinander parallel gehen und aneinander meßbar seien, muß entschieden bestritten werden, weil das Interesse eine viel zu komplizierte, seelisch mehrfach bedingte Erscheinung ist.[1]

So allgemein darum ein bestimmter Wissenstrieb ist, so vorsichtig muß

[1] Einen Überblick über die Formen und Voraussetzungen des Interesses zu geben, war Ziel meines Aufsatzes „Arbeit und Interesse als Grundbegriffe des Bildungsverfahrens" („Die Arbeitsschule", herausgeg. von O. Scheibner, 1928).

man in der Annahme besonderer Dispositionen und Impulse für höhere geistige Leistungen sein. Die philosophischen Anschauungen über den geistigen Charakter der Menschheit sind nicht mit Unrecht sehr verschieden: während ein Schopenhauer die große Masse der Menschen für geistig interesselos und unfähig hält, sieht der fortschrittsfreudige Optimismus jedes Herz gleichsam geladen von Antrieben zu Erkenntnis und Wahrheit. Nach der einen Ansicht müssen selbst die wenigen, die berufen sind, an ihre Bestimmung gemahnt und zur Höhe genötigt werden (wofür sie dann allerdings reichlich entschädigt werden), nach der andern ersehnt die ganze Menschheit dringend geistige Schau und Gestaltung und nur die Ungunst der Lage oder verkehrte Bildung ist daran schuld, daß nicht alle sehend und geistig fruchtbar werden. Auch in diesem Gedanken steckt ein wahrer Kern; die Mißstände im Geistigen, die tiefere Interesselosigkeit und Ungeistigkeit bei manchen „Intellektuellen", die geistige Mangelhaftigkeit eines nicht geringen Teiles der öffentlichen „Bildung" rührt einmal daher, daß von der Bildungsarbeit nicht die geeignetsten, entwicklungsfähigsten Kräfte erfaßt wurden, dann aber auch daher, daß die Schule mit fehlerhaften Methoden und einer unzulänglichen Einstellung zum Kinde ein echtes geistiges Interesse nicht nur nicht gefördert, sondern sogar gehemmt oder zerstört hat. Immerhin muß zweifelhaft bleiben, ob selbst bei bester sozialer Auslese und unter günstigsten Entwicklungsbedingungen die geistige Kultur — wenigstens wie wir sie als überliefert kennen — einer selbständigen Entwicklung der gegebenen Kräfte und ihren natürlichen Antrieben zur Vollendung und Erfüllung überantwortet werden könnte, ohne daß sie an Weite und Tiefe Schaden litte. Denn es muß gefragt werden, ob die Geisteswelt wirklich einen „natürlichen" Wert in dem Sinne darstellt, daß das „Leben" an sich unaufhaltsam und entwicklungsnotwendig auf ihn zielt, wie es nach elementarer Bedürfnisbefriedigung drängt.

Beschwert man unsere Frage nicht mit der Rücksicht auf ursprüngliche Tendenzen der menschlichen „Natur", sondern sucht sie von dem aus zu verstehen und zu lösen, was wir wirklich beobachten können, so finden wir neben gewaltigen Antrieben zum Geistigen auch Hemmnisse und Grenzen. Dabei sehen wir von Hindernissen ab, die aus einer irregegangenen individuellen Entwicklung erwachsen, also vor allem von den Widerständen aus „persönlichen" Untergründen. Es bleiben dann noch genug allgemeine Schranken: die ungenaue und mangelhafte Beobachtung, die Einengung des Intellekts auf Findigkeit und praktisch-technische Kombination, die Neigung zu Flüchtigkeit und Oberflächlichkeit in aller Problematik, das durch Trägheit in recht engen Grenzen gehaltene Ausmaß von Ausdruck und Gestaltung, die durch Bequemlichkeit bedingte Vernachlässigung bindender Formen usw. Man könnte, auch ohne Pessimist zu sein, ein beträchtliches Sündenregister der menschlichen Natur in Ansehung ihrer Aufgaben und Pflichten vor dem Geist aufstellen. Wie klagen nicht etwa bloß Forscher

und Lehrer der Wissenschaft, sondern auch Künstler und künstlerisch Bildende darüber, daß die durchschnittliche Wahrnehmung mangelhaft und unzureichend sei, daß sich Wissen, Urteil und Wertung meist viel zu rasch vordrängen. Oder wie quälend muß der, der nach klarer Form und durchdachter Sinngebung strebt, es immer empfinden, daß so vielen Menschen das Schlagwort, die Formel, die Phrase genügt. Oder drängen die Ausdrucksimpulse, vor allem die der Sprache, wirklich von selbst zu aufsteigender strenger Formgebung, begnügen sie sich nicht vielmehr meist mit billigen Augenblickseffekten, die bloß den jeweiligen Stimmungsbedürfnissen entsprechen?

Es erübrigt sich wohl, mehr Bestätigungen zu suchen. Es kann nicht bestritten werden, daß geistige Arbeit und geistige Entwicklung ständig unter dem Zeichen eines Kampfes zwischen Antrieb und Widerstand, Bewegung und Trägheit, zwischen aufleuchtendem Enthusiasmus und dunklem Ungeist stehen. Das Reich des Geistes selbst ist dualistisch, zweigestaltig, polar gespannt. Und wenn's nicht der Böse ist, der nach unten zieht, so ist's die Masse, die Trägheit, die Finsternis. Wurde je eine persönliche geistige Entwicklung anders erlebt, als wie ein Mühen und Hindernisse überwindender „Aufstieg"? Hindernisse, die nicht bloß in der Umgebung und in der Lebensführung, sondern vor allem im Menschen selbst liegen, die Hemmnisse der Unlust, des Zweifels, der Trägheit, des Sichselbstgenügens? Und läßt sich kultureller Fortschritt und geistige Veredlung im großen nicht immer am besten als das ewige Ringen zwischen Licht und Finsternis verstehen? Die Neigung zu Stillstand, Verknöcherung und Erstarrung bedroht ständig jede Entwicklung im Menschlichen: es gibt kein geistiges und sittliches Gut, das mit sicherer, von Naturgesetzen getragener Notwendigkeit emporwüchse.

Will man also die geistige Ausbildung des Menschen unter der Kategorie „Entwicklung" erfassen, so hat man dabei entweder diesem Begriff schon den einer geordneten, richtig gelenkten Entwicklung untergeschoben, einer Entwicklung, in der den Bewegungsantrieben bereits ein Übergewicht über die Widerstände gesichert ist, oder man hat damit nichts gesagt, nichts, was angesichts des mühsamen und gefährdeten Entwicklungsweges haltbar und brauchbar wäre. Die Entwicklung des Geistes ist mit den Begriffen eines naturhaften Geschehens letztlich nicht zu erfassen, weder mit dem Begriff einer kausalmechanischen Bewegung, noch mit dem einer organischen Reihenfolge von Formen und Funktionen. Es bleibt, soviel Ähnlichkeit geistiges Werden und Leben mit organischen Prozessen auch hat, doch ein wesentlicher unterscheidender Rest; aus dem Geistigen ist auf keiner Stufe das Merkmal einer Verpflichtung und Verantwortung vor sich selbst wegzudenken. Die Entwicklung des Geistes ist keine bloße Bewegungsfolge, auch keine Stufenfolge von Veränderungen, sondern sie ist Bewegung zu einem immanenten, nur geistig faßbaren Ziel, sie bedeutet das allmählich

fortschreitende und sich klärende Auftauchen von Wert und Sinn.[1] Der werthafte Sinn und ein irgendwie bindendes Sollen verleihen ihr ein ethisches Moment. Darum reicht die psychologische Kategorie nie aus, um den Prozeß der „Bildung" zu fassen: ihn durchleuchtet zuletzt nur eine ethische Kategorie.

Man findet das ethische Motiv in verschiedener Gestalt unschwer auch dort schon, wo die geistige Entwicklung auf die engste intellektuelle Betätigung eingeschränkt erscheint, auch dort also, wo in der Regel die Zwecke der Lebensnotwendigkeit und des platten Nutzens auszureichen scheinen, wo der Geist im Dienste der Lebenserhaltung und Lebensförderung steht. Schon hier räumt man, ohne sich dessen immer bewußt zu werden, den „geistigen" Mitteln im Kampf ums Dasein einen höhern Rang und eine Art Würde ein, die nicht auf bloßer Zweckmäßigkeit beruhen. Auch eine durchaus utilitaristisch eingestellte Geistigkeit, wie sie die Neuzeit ständig durchzieht und auch in der Gegenwart breitesten Raum einnimmt, hält meistens doch an dem vornehmeren Charakter fest, den eine geistig aufgebaute Lebenserhaltung gegenüber dem primitiven Lebenskampf hat. Darum stellt auch sie schon eindringliche Forderungen nach „Arbeit", nach Fleiß, Überwindung, Entsagung auf. Und wo das Bildungsverfahren selbst auf die nüchternsten Ziele persönlicher Wohlfahrt eingestellt ist, erfließen dem jungen Menschen aus solchen Zielen oft recht ernste Imperative und Mahnungen.

In viel tieferem Sinne aber wird das ethische Motiv dort wirksam, wo auch nur ein wenig Gefühl und Verständnis dafür besteht, daß „Bildung" etwas ganz anderes ist, als ein zweckhaftes Wissen und ein auf Nutzen zielendes Denken, daß sie eine Gestaltung des ganzen Menschen, eine Bereicherung und Vertiefung seiner Lebensinhalte bedeutet. Wird der Geist von der Einengung auf Wissen und Verstand befreit, erstreckt er sich wieder über das weite, von Geheimnissen und Wundern überfließende Reich von Anschauung, Sinngebung und Formung, bewegt sich geistiges Suchen und Mühen um die letzten Ziele Weltbild und Lebenssinn, dann hebt sich die geistige Form notwendig vom bloßen „Leben" ab und Geistesbildung wird offenkundig zum Aufstieg in höhere Sphären: dann ist aber auch der Bildungsprozeß in seinem wesentlichen Kern von ethischen Forderungen und Werteinsichten beherrscht, die ihren Rechtsgrund im Eigenwert des Geistigen und in seiner darin begründeten Selbstverpflichtung haben.

Ein Blick auf die geistigen Lebensformen, von welcher Art auch immer, wie sie die Geschichte aller Kulturen zeigt, lehrt unverkennbar, daß Geistes-

[1] Es ist nicht schwer zu zeigen, daß, wie schon mancherorts ausgeführt wurde, der naturalistische Entwicklungsbegriff nicht selten stillschweigend wesentliche Merkmale aus dem Begriff der geistigen und kulturellen Entwicklung entlehnt; vgl. bes. M. Frischeisen-Köhler, „Über die Grenzen der Erziehung" (Zeitschr. f. päd. Psychol. u. exper. Päd. 13, 1912, S. 521).

bildung letzten Endes immer einer ethischen Kategorie untersteht. Denn sie ist immer der Weg zu einer kulturellen Lebensform, die, meist in sozialen Gliederungen wurzelnd, eine Bestimmung und Ordnung des Lebens bedeutet, die weit über den Bereich des Individuums, seiner Kräfte und Interessen hinausragt. Das geistige Leben ist geschichtlich an bestimmte Prägungen gebunden, die sich mit einem gewissen Bewußtsein ihres Eigenwertes zu erhalten und durchzusetzen suchen. Der Typus, die Form, die Stufe will sich sozusagen erhalten und die Menschen, die ihnen angehören, sind, wenn sie sich selbst und andere bilden, an sie gebunden. Darum ist die Geistesbildung in ihrer tiefsten Schicht immer auch Tradition (nicht bloß in dem Sinne, den man heute meist in diesem Begriffe findet, daß „Mittel" und Material überliefert werden), und darum stellt sie stets Ansprüche an den Willen und an die Gesinnung. In der religiösen Sinngebung wird diese Gebundenheit des Geistes naturgemäß am deutlichsten sichtbar. Aber auch, wo andere Kulturmächte dominieren, wie Kunst, Recht, Wissenschaft u. a., formt sich das Geistige zu typischer Prägung, die verbindlich und zielgebend ist. Für den einzelnen folgt daraus unvermeidlich, daß er sie übernimmt, in sie hineinwächst, stufenweise für sie reif wird und in ihr sich vollendet. Wo immer das geistige Leben noch irgendwie Bezug auf die Totalität des Lebens und des Menschen hat, ist die Geistesbildung eine „Schulung" im strengsten Sinn des Wortes, in Ansehung der Willensbindungen aber, die sie mit sich bringt, ist sie „Züchtung"[1]. Es ist eine historische Tatsache schlechthin, daß der Bestand und das Leben aller Kulturformen das Zuchtmotiv als wesentliches Merkmal in sich schließen, d. i. das Motiv einer züchtenden Auslese und Emporbildung. Das Zuchtmotiv stellt den Menschen in den Dienst seiner Bildung, weil es ihn in den Dienst einer geistigen Lebensform stellt. Dadurch gewinnt sein Entwicklungsweg konkrete Zielbestimmtheit und einen unschätzbaren Reichtum von Bewegungsantrieben.

Nun sieht man aber gerade in dem Begriff einer geistigen Entwicklung und zugleich einer Entfaltung des „Menschen", in dem spezifischen pädagogischen Begriff der Neuzeit, eine Loslösung von bestimmter gebundener Lebensform, die immer auch gebundenes Denken und Werten und soziale Einengung bedeutet. Man setzte, dem allgemeinen Wandel folgend, an Stelle des geprägten Typus den „Menschen" schlechthin, womit die Blickdifferenzierung für das „allgemein" Menschliche und die Individualität gegeben war. Die Beachtung und Bewertung der individuellen Seelenkräfte mußte mit dem Zurücktreten der „objektiven", gebundenen Lebensformen Hand in Hand gehen. Damit mußte aber auch schrittweise das Zuchtmotiv in der Bildung durch das Entwicklungsmotiv verdrängt werden,

[1] Grundlegend ist das Zuchtmotiv (in historischer Gegebenheit, ohne ethische Folgerungen) für E. Krieck's Darstellung der „Menschenformung" („Grundzüge einer vergleichenden Erziehungswissenschaft", 1926).

und der Charakter unserer Zeit scheint anzudeuten, daß wir jenes Motivs der Zucht, der verbindlichen Bildung und der Willensbindung ganz entraten könnten.

Da tut gründliche Besinnung not. Und sie muß früher oder später zu der Erkenntnis führen, daß auch in der freien „persönlichen" Entfaltung ein Ideal enthalten ist, daß gerade die freie Entwicklung der individuellen Kräfte von vielen Gefahren bedroht ist und darum immer wieder neuer Antriebe und Richtungskorrekturen bedarf und daß gerade die spezifischen Vorzüge einer „freien", selbsteigenen Geistigkeit nur durch lange, mühevolle Durchbildung zu erreichen sind, weil sie vielleicht mehr noch als andere menschliche Werte einen hohen Grad von Reife erfordern. Man hat heute, im Zeitalter der Beachtung des Kindes und seiner natürlichen Kräfte und ursprünglichen Vorzüge, meist den Blick für die Merkmale der Reife verloren und man verwechselt kritiklos die Formen und Inhalte eines reifen, entwickelten, differenzierten Erlebens mit den Zuständen und Erregungen der kindlichen Seele. Darum übersieht man oft völlig, daß die Wertform in geistigen Funktionen erst aufgebaut werden muß, daß damit, daß diese aktiviert werden, noch nichts anderes, als eine bloße Voraussetzung geschaffen ist. Wie viel hat etwa die Urteilsfähigkeit und zugleich Urteilsgründlichkeit des reifen Geistes zu tun mit dem voreiligen, unreifen Aburteilen dessen, der seine „Meinung" äußern darf, oder wie viel eine umfassende, den Gegenstand durchdringende Anschauung mit den einseitig flüchtigen „Eindrücken", die der primitive Geist vom Leben und von den Dingen empfängt? Die Freude, mit der der moderne Pädagoge alle Kräfte und Antriebe im Kinde (und allgemein in der menschlichen „Natur") begrüßt, hat zu bedenklichen Wertverschiebungen und zu einer Verkennung wesentlicher Unterschiede der Höhe geführt.

Auch die Werte, die das Ideal des frei sich entfaltenden „Menschen" auszeichnen, erfließen, wie alle Werte der Kulturform, keinesfalls von selbst aus einer „Entwicklung", wie sie überall gegeben wäre, sondern sie sind das Ergebnis eines auf vielfachen günstigen Bedingungen aufgebauten Bildungsprozesses. Dieser Prozeß hat, wie nur sonst einer, Stufen und Schritte, er schließt in sich Spannungen und Distanzen und erfordert darum mächtige Bewegungsantriebe. Auch die freie Entwicklung der Menschenkräfte hat (geschichtlich seit Renaissance und Humanismus deutlich zu verfolgen) einen Idealtypus zum Ziel: den Typus des „geistigen Menschen", des Gebildeten (wenn wir die zahlreichen mißbräuchlichen Auslegungen vergessen), der „Persönlichkeit". Und dieses Ideal schließt, wie jedes andere, ein ethisches Motiv wesentlich in sich. Der „freie" Mensch ist zu seiner Geistigkeit nicht minder verpflichtet und er steht nicht minder in Diensten, als der gebundene. Auch für ihn ist Reife und Vollendung (worin der Sinn jedes Ideals erst offenbar wird) als Ziel und als Preis ans Ende gestellt.

Der Menschenbildung sind in der Gegenwart zweifellos besondere Aufgaben gestellt. Man erwartet allenthalben so viel vom „neuen Menschen"; ihm vertraut man gläubig die Lösung der Konflikte und der Rätsel an, die wir nicht lösen können. Wie viele aber von denen, die so hoffen, sind sich dessen bewußt, daß auch dieser neue Mensch gezüchtet und gebildet werden muß, daß die Qualitäten, die man ihm zutraut und die allein ihn zur Lösung seiner Aufgabe befähigen, nicht von selbst gegeben sind? Was sich von selbst bietet, sind Anlagen, Kräfte, Ansätze: aber daraus entwickelt sich keine Vollendung, wenn sie nicht erfaßt und gepflegt werden und wenn in ihnen nicht der sittliche Bewegungsantrieb, die Verpflichtung zum Wert wirksam ist. Die neuzeitliche Pädagogik hat ein wunderbares Gut erobert: das Recht jedes einzelnen Menschen auf Entfaltung seiner Kräfte, auf persönliche Durchbildung zu wahrem Menschentum. Aber sie darf darüber nicht versäumen, die diesem Recht innewohnende tiefere Pflicht aufzudecken, die Pflicht zur Auswertung der Kräfte und zur Vollendung der gegebenen Eigenart. Die Entdeckung des „individuellen" Menschen darf nicht bloß aus den Rechten eines subjektiven Daseins Einschränkungen für den objektiven Wert bringen, sie muß selber auf objektive Ideale der Menschengestaltung und der Lebensführung kommen.

Von der Wirksamkeit des ethischen Bildungsantriebes wird es abhängen, welche Wendung die gegenwärtige Krise der geistigen und der sittlichen Kultur nehmen wird. Denn von jener Wirksamkeit wird es abhängen, ob die entbundenen Kräfte, die sich selbsttätig auswirken sollen, wirklich produktiv und geistig gestaltend sein können, ob sie wirklich die ihnen eigentümliche Größe und Schönheit schaffen können, oder ob sie bloß zu eitler, spielerischer Betätigung erweckt worden sind. Fehlt der sittliche Antrieb zur Selbstvollendung des Geistes, ist alles geistige Tun und Können nur subjektive Fertigkeit und eigenwillige Beschäftigung, dann ist das subjektive Chaos unvermeidlich. Dann verliert auch die geistige Lebensform ihren Sinn und ihre Würde.

Mit Recht rühmt sich die moderne Pädagogik, eine Kunst der Erweckung zu sein. Sie will die Kräfte des Kindes erwecken und zu freier Selbstbetätigung anregen. Dabei hat man erst sehen gelernt, wie vielseitig und fruchtbar diese Kräfte durchschnittlich sind. Denn nicht bloß um eine Aktivierung der Denkprozesse handelt es sich, sondern auch um die Anbahnung verschiedener Erlebnismöglichkeiten und um die Anregung der Ausdrucksbedürfnisse und -fertigkeiten. Die erste Stufe des Erziehens und Bildens soll also vor allem wirklich eine Entbindung der Individualität sein. Dabei muß man nicht den Fehler mitmachen, den manche Schwärmer begehen, indem sie in die kindliche Individualität Wunderbares und Unglaubliches hineingeheimnissen: eben die kindliche, die begrenzte, bloß angedeutete, in labiler Indifferenz schwebende Individualität soll aktiviert werden, soll aktiv und lebendig mitwirken und sich so in Umgebung und Schicksal

einordnen. Mit dieser Erweckung ist aber nur der erste Schritt getan: denn jetzt kommt die Entscheidung, ob diese Individualität nur ein sich selbst genügendes, flüchtiges Spiel von Kräften ist oder ob sie über sich hinausgreift und durch Berührung mit Überindividuellem werthaft und wirklich fruchtbar wird. Darum ist die zweite, nicht minder wichtige Stufe der Geistesbildung dadurch gekennzeichnet, daß die lebendig und tätig gewordenen Kräfte an Zielen und Gegenständen wachsen, daß sie dabei sich umformen und emporbilden. Auf dieser Stufe erst vollzieht sich die Umschichtung und Gestaltung, die aus dem primitiven „Dasein" die geistige Persönlichkeit hervorgehen läßt.

Die Geistesbildung ist also keineswegs eine bloß graduell fortschreitende Entwicklung von qualitativ gleichartigen Betätigungen: sie ist die Gewinnung einer neuen inneren Form, eine innere Umstellung des Menschen. Diese Form ist nicht abhängig vom Umfang der aktivierten Fertigkeiten und Dispositionen: wie sie mit noch so umfangreichem Wissen und Kennen noch nicht gegeben ist, so daß auch der „gelehrteste" Mensch im Grunde ungeistig sein kann, ebenso ist sie durch noch so viele Fertigkeiten des Erlebens und der Ausdrucksgestaltung noch nicht verbürgt, so daß auch der beweglichste und regsamste Mensch, so vielseitig interessiert er auch sein mag, eine geistige Null sein kann. Hat eine einseitige alte Pädagogik statt Geistesbildung nur eine Aufhäufung von totem, interesselosem Wissen gegeben, so ist eine übereifrige neue Pädagogik in Gefahr, den Geist mit vielgeschäftiger, durch und durch unsolider Beweglichkeit zu verwechseln. War das Produkt der „alten" Schule, bildlich gesprochen, im Hause des Geistes gesellschaftsfähig, wenn auch oft nur äußerlich eingeweiht und im Herzen unberührt vom letzten Sinn des Ganzen, so droht die „neue" Schule einen unvornehmen, zudringlichen Menschen großzuziehen, der mit naiver Wichtigtuerei überall dreinredet, ebenfalls ohne zu ahnen, worum es sich eigentlich handelt: machte aber dort der Mangel an eigenem Denken die feine Erziehung unwirksam, so wird hier alles tiefere Sehen durch den Mangel an Erziehung gehemmt. Wir haben heute Kräfte des Denkens, Sehens und Suchens in Menge: nur fehlt uns vielfach die gute Erziehung, der Adel der inneren Form, die erst jene Kräfte zu sinnvoller, aufbauender Einheit wirken lassen.

Nur die innere Einstellung macht den Menschen geistig, nur sie verleiht erst den Adel der Größe, der im Geistigen liegt. Von solchem Adel weiß unsere Zeit nicht viel; ihr gilt der betriebsame, praktische Geist und vieles, das sich mit schönen Worten umkleidet, aber keinen geistigen Kern hat (vor allem die Körperkultur), mehr, als seelische Feinheiten. An Umfang zwar lassen die geistigen Bestrebungen und Betätigungen kaum etwas zu wünschen übrig, sie werden mit eifrigem Bemühen in die breitesten Massen hinausgetragen — und das mit Recht, einem engherzigen Individualismus zum Trotz — aber was sich in der umfangreichen Betriebsamkeit findet,

ist meistens doch nur entweder derbes Nutzstreben oder spielerisches Getändel. Es fehlt vielfach am „Ernst", am tiefen, packenden Ernst, an der Würde und an der streng bindenden Kraft des Adels. Jede Vornehmheit erlegt Pflichten und Lasten auf, noblesse oblige — und Geist ist eine Vornehmheit, ein Ausgezeichnetsein. Da ist die Stelle, wo ein neues aristokratisches Denken helfen kann und helfen muß: weit weg von allem Dünkel des Standes und äußerer Vorzüge, frei von allen Schranken der Tradition und der Gewohnheit, aber aristokratisch im innersten, sittlichsten Sinne, als ein Denken, das auf Herrschaft und Geltung des Besten, des Wertes zielt.

Wer in solchen Formulierungen Übertreibungen sieht oder das, was sie berühren, als bloße Angelegenheit des Gefühls beiseite lassen will, weiß nicht, wie tief und grundlegend in allem geistigen Tun (wie in allem Tun überhaupt) Momente der „Gesinnung" beteiligt sind. Geistige Betätigung, von welcher Art auch immer, ist bei weitem kein bloßes Funktionieren geistiger Kräfte, kein bloßer Ablauf eines für sich allein zu verstehenden psychischen Prozesses: sie ist als menschliches Tun notwendig von zwei Momenten durchdrungen, die ihr erst innere Form und Energie verleihen, von einer bestimmten Tätigkeitshaltung und einer bestimmten Wertung. Jede Tätigkeit wird nach ihrem Sinn und Gehalt erst aus der gesamten Lage und der inneren Haltung des tätigen Subjekts verständlich. Es hat viel Unheil angerichtet, daß man, um menschliches Tun und Treiben zu verstehen und zu regeln, sich ausschließlich auf eine Psychologie gestützt hat, die nur einzelne psychische Funktionen und ihren Ablauf, nicht aber ihre Bedingtheit durch die Totalität des „Subjekts" (der Persönlichkeit) kannte.

Die Pädagogik hat — und das gilt großenteils bis auf den heutigen Tag — die Begriffe der geistigen Bildung und der geistigen Arbeit in bedenklicher Weise isoliert, indem sie sich in ihren Untersuchungen nur auf die augenscheinlich fundierenden psychischen Funktionen beschränkt hat. Oder besser gesagt: sie hat diese Beschränkung nur nach einer Seite hin durchbrochen, indem sie die Denkprozesse, ihre Veranlassung und ihre Entwicklung, unter der Perspektive eines Erkenntnisvorganges sah. Dieser Erkenntnisvorgang ist nach geläufiger Anschauung biologisch orientiert, seine Motive sind also etwa Sichzurechtfinden, Schutz, Werkzeuggebrauch, Beherrschung der Dinge als Mittel usw., zuletzt aber krönt ihn (wir wollen hier nicht fragen, ob der Zusammenhang anfechtbar sei) das Ziel des „Erkennens". Denken und geistiges Tun unter das wertgebende Ziel der Erkenntnis (des Begreifens, des Verstehens) zu stellen, ist nun zweifellos zutreffend, sofern eben der Erkenntniswert (Wahrheitswert) wirksam ist. Und er ist, allgemein gesprochen, im menschlichen Denken wirksam, es gibt ein Denken als Erkennenwollen. Aber daß jener Wert im individuellen Denken stets als Ziel gegeben sei — das ist nichts, als eine

irreführende Fiktion. Die Wert- und Willenszusammenhänge, in denen das Denken sich abspielt, können von der verschiedensten Art sein: das Streben nach Erkenntnis um ihrer selbst willen ist nur eine von vielen möglichen Haltungen, aus denen Denken hervorgeht — wobei, nebenbei bemerkt, noch zu erörtern wäre, ob diese Haltung wirklich eine schlechthin grundlegende und einfache ist.

Unter der stillschweigenden Annahme, daß das Erkenntnisziel als Gesinnungsmoment, als Motiv von selbst gegeben sei, hat man nun die Denkvorgänge untersucht: wäre man sich aber dieser Annahme bewußt gewesen, so hätte man zugleich auch die Mannigfaltigkeit und Kompliziertheit der möglichen Gesinnungs- und Wertmotive bemerken können. Damit wäre aber zugleich auch klar geworden, daß eine Geistesbildung nicht möglich, zumindest nicht wirksam ist, die nicht zugleich eine bestimmte Gesinnung und eine bestimmte Wertanschauung vom Geistigen vermittelt. Wo sie es nicht tut, überläßt sie die geistige Entwicklung beliebigen Motiv- und Gesinnungszusammenhängen, die leicht den Eigenwert des Geistigen verkennen, und versäumt es, die individuelle Triebfeder zu schaffen, die unablässig zur Gestaltung der geistigen Persönlichkeit drängt. Psychologisch beobachtend stellen wir eine Mehrheit von Motiven und Interessen im geistigen Leben fest — und pädagogische Lenkung wird bemüht sein, sie alle womöglich an ihrer Stelle zu verwerten — dem Sinne geistiger Bildung aber selber folgend, fordern wir aus unmittelbarer Einsicht die Vollendung des Geistes um ihrer selbst willen, um ihrer Höherwertigkeit willen.

Welchen Weg die geistige Entwicklung im einzelnen Falle nimmt, wird also durchaus davon abhängen, welche Anschauung vom Sinn und Wert des Geistigen ihr Richtung und Energie verleiht, und dies ist wiederum dadurch bedingt, welche Anschauung und Haltung das geistige Milieu erfüllt, in dem der Mensch aufwächst. Man versteht aus solchen Zusammenhängen, welche Schwierigkeiten sich gerade heute der bildenden Arbeit der Schule in den Weg stellen: was nützt ihr Bemühen, Geistesbildung aufzubauen, wenn die Öffentlichkeit, oder wenn der soziale Kreis, in dem das Kind aufwächst, einer zutreffenden Wertung des Geistes und aller sittlichen Antriebe aus dem Wert des Geistigen entbehrt oder gar durch Wertverdrehungen und -entstellungen den Trieb zu geistiger Gestaltung in die Irre führt? Im Kreise ihrer Arbeitsmöglichkeiten aber hat die Schule, vor allem natürlich auf der Stufe, wo sich die geistige Persönlichkeit vorbereitet und allmählich aufbaut, unermüdlich dahin zu wirken, daß sie nicht bloß die besten Mittel und Gelegenheiten zu geistiger Entwicklung schaffe, sondern zugleich auch die wirksamsten Triebkräfte, eine echte sittliche Schwungkraft vermittle. Man wird sich bei den belanglosesten Einzelheiten der gemeinsamen Arbeit und des pädagogischen Wirkens darauf besinnen müssen, wie eng und unlöslich Unterricht und Erziehung verbunden sind. Jede

geistige Arbeit schließt erziehende Wirkung positiver oder negativer Art in sich ein — darum gilt es, sie so zu gestalten, daß sie von einem Höchstmaß sittlich bildender Kraft erfüllt sei.

Es ist nunmehr einleuchtend, daß von diesem Gesichtspunkt aus gerade die pädagogischen Grundbegriffe eine bestimmte Beleuchtung erhalten, die heute am meisten genannt werden: denn es sind diejenigen, die auf der Grundlage des Begriffes „Entwicklung" aufbauen. Es wurde schon aufgewiesen, wie grundlegend der Begriff einer Entwicklung der individuellen geistigen Kräfte heute für Unterricht und Geistesbildung ist. Unverkennbar bedürfen jene Prinzipien einer sorgfältigen Überprüfung, und die durch sie geregelte pädagogische Tätigkeit bedarf mancher Ergänzungen oder vielleicht auch Korrekturen, wenn die Geistesbildung als Zucht gesehen wird.

Vor allem wird sich daraus für den pädagogischen Begriff „Arbeit" Wesentliches ergeben. Als das wichtigste Merkmal des Arbeitsbegriffes, wie man ihn gemeinhin dem Arbeitsunterricht zugrunde legt, betrachtet man die spontane Aktivität des Schülers; man versteht unter Arbeit im gewünschten Sinne die Tätigkeit, die aus dem spontanen und freien „Interesse" am Gegenstand von selbst hervorgeht. Nun ist es heute zum Gemeinplatz geworden, daß das Interesse und die aktive Teilnahme des Kindes geweckt und verwertet werden soll: aber es muß gefragt werden, ob nicht, abgesehen davon, daß manche Gegenstandsgebiete auf diese Weise überhaupt kaum erarbeitet werden können, ob nicht eben dadurch ein unzureichender und abwegiger Arbeitsprozeß eingeleitet wird, wenn Arbeit ausschließlich als freitätiges Spiel individueller Kräfte erscheint und somit völlig zur Funktion augenblicklichen Erlebens und gegebener Anlagebedingungen wird. In einem Arbeitsvorgang solcher Art ist das geistige, sittliche Subjekt zu wenig tätig. Wer etwa von Neugierde geplagt Fragen stellt, Schlüsse zieht und Lösungen sucht, denkt wohl eifrig, aber er ist nicht als geistige Person tätig. Ebensowenig derjenige, der seinem unmittelbaren Interesse folgt, solange es ihm beliebt: es fehlt ihm die für die Sphäre des Geistigen wesentliche Haltung, weil ihm die dem subjektiven Interesse überlegene Arbeitsintention fehlt.

Erst diese Arbeitsintention ordnet das individuelle Erleben und die subjektive Betätigung in die Sphäre des objektiv Geistigen ein, wie sie in Wissenschaft, Philosophie, Religion und allgemein in der Kultur gegeben ist. Eine Arbeit als Entfaltung der gegebenen Kräfte aus eigenem Antrieb ist gänzlich eingeschlossen in den Bereich des subjektiven Lebens, ihr fehlt darum dauernd die geistige Reife. Die geistige Arbeit soll infolgedessen von Anfang an etwas anderes sein, als freies subjektives Tun, sie soll von echter Arbeitsintention erfüllt sein, die auf übersubjektiven Wert zielt. Dem Arbeitsprozeß soll von Anfang an das Moment sittlicher Bindung und Forderung innewohnen; freilich soll es nicht vorherrschen und nirgends das subjektive

Gefallen an einer Sache verdrängen, es darf aber auch nicht fehlen. Die Überleitung von freier und darum spielerischer Betätigung zu wirklicher Arbeit auf sittlicher Grundlage ist darum eine der wichtigsten Aufgaben der Bildungsarbeit; es ist nicht gut, wenn dieser Übergang, wie es heute oft geschieht, verwischt wird.

Die geschilderte Arbeitsintention darf aber vom jungen Menschen nicht etwa bloß gefordert werden — es nützt wenig, eine „Pflicht" aufzustellen und das Gewissen anzurufen, wenn die Voraussetzungen zum richtigen Handeln fehlen — sie muß durch die Schule dargeboten werden, sie muß als der Lebensodem der ganzen Bildungsarbeit die Atmosphäre der Schule bilden. Daraus erfolgt Wesentliches für einen andern, mit dem genannten eng verbundenen pädagogischen Grundbegriff von heute, für den Begriff der Arbeitsgemeinschaft. Von einer Entwicklungspädagogik aus, die sich die Entfaltung der gegebenen individuellen Kräfte zum Ziel setzt, ist die Arbeitsgemeinschaft, vor allem also die Schulklasse, eine Gruppe von sich entfaltenden und sich betätigenden Individuen: übereinstimmende oder sich ergänzende Arbeit, Zusammenwirken der Kräfte ist hier das Ideal. Ein derartiger Begriff von Gemeinschaft hat, so viel Schönes sich aus ihm für die Praxis gewinnen läßt, doch einen Mangel: nach ihm baut sich Gemeinschaft völlig aus individuellen Elementen auf und ist darum in ihrem Bestand und Gehalt eine Funktion des jeweiligen Erlebens und Tuns der einzelnen. Nun ist aber eine Arbeitsgemeinschaft, wie sie die Schule als eine soziale, kulturelle Einrichtung darstellt, ein Gebilde einer (relativ) selbständigen, überindividuellen Sozialsphäre. Sie besteht nicht aus einzelnen Schülern, sondern sie umfaßt und erhebt jeden einzelnen als ein Gebilde, das einen bestimmten Geist hat und darum eine bestimmte Haltung und Gesinnung erfordert. Darum ist die Arbeitsintention, die eine ganze Schulklasse beherrschen soll, etwas anderes, als der Zusammenklang der augenblicklichen einzelnen Arbeitsimpulse. Mit Recht hat es die Pädagogik getadelt, daß oft bloß „offizielle" Arbeitsintention und ein strenges Arbeitsgebot in einer Klasse herrschten, ohne daß im Herzen der Schüler ein nennenswerter eigener Arbeitswille und eine echte Arbeitsfreude wohnten — wo die Dinge so stehen, wirkt wohl strenge Zucht, aber es fehlt das neue Können, die Kunst der Entwicklung und der Pflege. Es ist aber auch umgekehrt ein Fehler, wenn die immer wieder über alle Arbeitserlebnisse hinausweisende Arbeitsforderung mißachtet wird.

Damit aber, daß eine Arbeitsgruppe von hebenden, verbindlichen Antrieben erfüllt sein soll, ist noch ein Weiteres gegeben: sie bedarf einer einheitlichen strengen und sittlich wirkenden Führung. Die Arbeit der Schule ist nicht bloß aus äußeren Gründen ohne den Lehrer unmöglich: sie erfordert seine Arbeit und seine Arbeitshaltung als unerläßliches und als einzigartiges Moment. Eine Geistesbildung, die Entwicklung sein will, stellt bekanntlich den Lehrer, wie den Erzieher überhaupt, bedeutend

zurück: er hat bloß die Aufgabe anzuregen, Hindernisse wegzuräumen und dem sich Entwickelnden freie Bahn zu schaffen (er hat auch damit noch eine dankenswerte Leistung zu vollbringen) und er verliert die beherrschende Stellung für das Denken und Verhalten des Schülers, die man ihm sonst zuteilte. Sieht man aber wieder die Kehrseite, das Moment der Zucht in der Geistesbildung, so gewinnt der Lehrer wieder neue Bedeutung; er hat nicht mehr bloß Material zu vermitteln, auch nicht bloß den jungen Menschen in sorgsamer Teilnahme anzuregen und zu fördern, er muß ihm als Vermittler und Hüter des sittlichen Sinnes begegnen, der im Mittelpunkt der gemeinsamen Arbeit liegt. Wiederum sei es betont: nicht indem er bloß fordert und ständig große Worte macht, sondern durch seine eigene geistige Haltung, durch die sittliche Kraft und den sittlichen Enthusiasmus, der aus seinem Tun und seiner Persönlichkeit spricht. Eine Pädagogik der Zucht erfordert das lebendige Vorbild und die fordernde, zugleich aber auch mitreißende Führung.

Das Bild einer Arbeit, die den genannten Bestimmungen entspricht, wird sicherlich in manchen Punkten verschieden sein von dem Bilde, das der fortschrittliche Arbeitsunterricht heute oft bietet. Es wird straffere, strengere Züge aufweisen und das Moment ernsten, verpflichtenden Forderns mehr hervortreten lassen; freilich wird mit der zerflatternden, oft schwankenden Betriebsamkeit nur zu leicht auch der bewegliche Fluß, die Schwungkraft des spontanen Erlebens zurücktreten. Die freiere, leicht abschweifende Beweglichkeit wird durch zielsichere Führung eingedämmt, sicherlich unter dem Verlust zerstreuter einzelner Bewegungsantriebe. Aber vielleicht gelingt doch ein fruchtbarer Ausgleich, ein Arbeitsprozeß, in dem spontane Entwicklung und objektive Zucht einander die Wage halten. Was aber das Gemüt betrifft, muß nachdrücklichst betont werden, daß strenges Arbeitsethos und energischer Arbeitsenthusiasmus keineswegs die Freude, den Humor und das kindliche Vergnügen ausschließen. Es ist nur die Kunst der Persönlichkeit, sittlichen Ernst mit echter Daseinsfreude zu verbinden.

Es würde zu weit führen, hier zu verfolgen, wie sich die beiden Kategorien der Geistesbildung bis in die Einzelheiten der Arbeit und des Verhaltens, der Unterrichtsgestaltung und der Disziplin hinein auswirken. Es läßt sich vielleicht auch nicht immer mit Worten fassen, sondern nur in unmittelbarer Anschauung in den tausend Kleinigkeiten des Alltags sehen. Das gilt für die pädagogische Disziplin noch mehr, als für die Unterrichtsmethodik. Man stellt heute gerne der freieren Arbeitsweise freiere Formen der Disziplin an die Seite und verpönt damit die strengen Formen der alten „Lernschule", die dem Bewegungstrieb des Kindes sicherlich viele Hemmungen auferlegten. Die Zusammenstellung von Arbeitsgeist und äußerer Arbeitshaltung ist durchaus berechtigt: der Geist, in dem wir schaffen und leben, muß sich auch in Miene und Gebärde ausprägen. Gerade darum muß sich die oben entwickelte Bedeutung der geistigen Arbeit geltend machen:

straffere Formen der Disziplin, strengere Gebundenheit des einzelnen an die Führung, deutlichere Einordnung unter die einheitliche Gemeinschaftsarbeit werden auch hier die leitenden Gesichtspunkte sein. Dem Vorhalt aber, daß durch solche Hemmungen nur die kindlichen Erlebnisenergien unterbunden werden, die erkannt und fruchtbar gemacht zu haben das Verdienst fortschrittlicher Erziehungskunst ist, kann sofort begegnet werden: das gemütstiefe Arbeitsethos, von dem wir sprachen, ist sozusagen das beste Sammelbecken für all die kleinen Bächlein individueller Gefühlsregungen, denn von ihm aus kommen ihre Energien, nur noch gesteigert und gereinigt, immer wieder dem einzelnen Erleben zugute. Sie dürfen bloß nicht in der Quelle erstickt werden, aber sie sollen im einheitlichen Strom verschwinden — das zu erwirken, ist allerdings Sache einer pädagogischen Kunst, die schwieriger ist, als die Kunst anzuregen und allem, was da und dort fließt, freien Lauf zu lassen.

Es kann nicht nachdrücklich genug betont werden, daß mit solchen Bestimmungen über Arbeit und Disziplin keineswegs die Errungenschaften der Unterrichtskunst bedroht werden und daß nicht im geringsten einer Unterrichtsform das Wort geredet werden soll, bei der das Kind zu lebloser, passiver Aufnahme und zu einer völlig gebundenen, ihm großenteils unverständlichen Arbeit verurteilt war. Je mehr aktive Lebendigkeit und spontane Beteiligung erweckt werden kann, desto besser: daß aber da, wo sie geweckt sind, erst die wesentliche Bildungsarbeit beginnt — in einem ständigen Umformen und Emportreiben jener Energien, das ist es, was wir betonen. Eine Geistesbildung, in der die sittlichen Motive zur Wertvollendung wirksam sind, macht aus dem Spiel jener Kräfte etwas völlig Neues, sie baut durch strenge, zielbewußte Führung und durch Gemeinschaftsleben eine neue, höhere Form auf, in die alles individuelle Erleben einfließt. Aber sie kann es nur durch intensives, seelisch tief fundiertes Tun und Erleben versuchen. Die pädagogische Arbeit kann von nun an nie mehr der Mitwirkung der kindlichen Erlebniskräfte entraten, sie muß sie so weit als möglich entwickeln und fördern: aber sie soll sie in überindividuelle Sinngebung überleiten, indem sie sich stufenweise immer reiner und straffer zur Arbeit gestaltet, die das Individuum beglückt, indem sie es aufhebt, die der Entwicklung und Vollendung der Persönlichkeit dient, indem sie umgekehrt sie zu höherem Dienste aufruft und erzieht.

Um die Bedeutung solcher pädagogischer Bestimmungen aufzudecken, sei zuletzt noch daran erinnert, wie dringend notwendig für unsere Zeit die Gewinnung eines reineren, höheren Arbeitsethos ist. Man hört heute zu viele Klagen darüber, daß in allen Berufen, bei jeder Arbeit und nicht zuletzt bei intellektueller, die allgemeine Auffassung der Arbeit niedriger und die Arbeitshaltung des einzelnen selbstsüchtig und engherzig geworden sei. An solchen Klagen ist etwas Wahres: was heute so vielen Menschen fehlt, ist die innere Teilnahme an dem Ganzen, an dem Objektiven,

dem ihre Arbeit dient, und damit das persönliche Verwachsensein mit dem höheren, dem kulturellen Sinn ihrer Arbeit. Arbeit und geistige Betätigung jedweder Art erscheinen heute nur allzu leicht als bloße Momente des individuellen Daseins- und Lebenskreises, sie haben nur individuelle Funktion, ob sie nun dem Erwerb oder dem Genuß dienen. So kommt es, daß immer seltener das Zentrum der Persönlichkeit in der Arbeit, im Beruf, in geistig-kultureller Tätigkeit liegt.

Wie kann da geholfen werden? Die moderne Pädagogik versucht durch die Arbeitsfreude Abhilfe zu schaffen. Darin bietet sich willkommene Medizin und man darf hoffen, daß der Mensch, der zu froher Tätigkeit, zu schöpferischer Bekundung seiner Interessen und Kräfte erzogen wurde, künftig seiner ganzen Betätigung mehr Leben und Bewegung verleihen wird, wenn er nur an den richtigen Platz gestellt wird, dorthin, wohin ihn Neigung und Eignung rufen. Und doch müssen wir fragen, ob eine bloß subjektive Arbeitsfreude, d. i. eine Freude an der Betätigung der eigenen Kräfte und an der Befriedigung der eigenen Interessen, allein wirklich den genannten Übelstand heilen kann: wird sie imstande sein, im Kampfe mit andern subjektiven Tendenzen, die nach Interessenbefriedigung drängen, siegreich zu bleiben, wird sie die Konkurrenz mit den Genußmotiven bestehen können, wird sie den Hemmungen der Laune gewachsen sein? Und wird sie vor allem die äußeren Schwierigkeiten und Reibungen überwinden können, die in jeder Berufsarbeit, in allem sozialen Tun unvermeidlich sind? Gibt das Arbeitserlebnis in einem pädagogisch sorgfältig vorbearbeiteten und behüteten Bezirk, in einer fern vom wirklichen Leben liegenden Idealarbeitssphäre wirklich die ausreichende Vorbereitung für ein Leben der Arbeit?

Der Arbeitsfreude soll ihre helfende, beglückende Kraft nicht genommen werden: aber wir fühlen, daß noch andere Kräfte notwendig sind. Das Verhältnis der Persönlichkeit zu Beruf und Arbeit kann im Grunde nur dann ein anderes werden, wenn es einen sittlich-geistigen Gehalt bekommt. Dieser Gehalt ist aber in erster Linie nicht von der Art der Arbeit abhängig (wenngleich er natürlich bei manueller Arbeit anders sein muß, als bei vorwiegend intellektueller), sondern von der inneren Konstitution der Persönlichkeit, von der Form ihrer inneren Bildung. Erst wenn in der Bildung und Schulung des Menschen, vor allem im innersten Kreis der Bildung, in der Entwicklung seiner Persönlichkeit, das sittliche Motiv der Verpflichtung zum Wert sich hinreichend ausgewirkt hat, erst dann erhält alles, was der Mensch anpackt und treibt, einen höheren, wahrhaft geistigen Sinn. Nur dadurch aber wird der einzelne fürs Ganze fruchtbar, wenn er im Ganzen seiner Arbeit einen höheren, überindividuellen Sinn findet.

* *

Über Intelligenzstufen.

Von Georg Lunk.

(Fortsetzung.)

IV. Kritische Intelligenz (II. Stufe).

Das wesentliche Kennzeichen aller Arten und Grade der reproduktiven Intelligenz ist das Verstehen eines gegebenen Sachverhalts oder Sinnganzen. Denn in all den bisher erwähnten Fällen handelt es sich immer wieder darum, daß gegebene, bereits erforschte und hergestellte Beziehungen von einem anderen denkenden Subjekt seinerseits erfaßt, nochmal gedacht und angeeignet werden. So intensive geistige Arbeit das nun auch mitunter bedeuten kann, wenn z. B. abstrakte, in hochwissenschaftlicher Sprache dargestellte Abhandlungen weltferne Fragen erörtern, so gelangt doch der Leser oder Hörer letztlich immer nur dazu, ein Vorgedachtes nochmal nachzudenken, innerlich aufzufassen und anzueignen; er gelangt jedoch auf der ersten Stufe der Intelligenzentfaltung von sich aus noch nicht dazu, seinerseits Neues beizusteuern, seien es andere Ergebnisse, andere Lösungen oder gar andere Fragestellungen. Im Normalfall mag er vielleicht mancherlei nicht ganz verstehen, Einzelheiten übergehen; sofern er nur den Gesamtzusammenhang, die These oder den Grundgedanken erfaßt, beherrscht er den betr. Stoff und gibt sich wohl auch damit zufrieden. Aus dieser Charakteristik der ersten Intelligenzstufe ergibt sich, daß Sterns Intelligenzbegriff von der Übertragung erkannter Beziehungen zwecks Anwendung der Beziehungserkenntnis auf „neue" Sachverhalte dahin zu erweitern wäre, daß auch die Erfassung eines (für mich zunächst neuen) Sachverhaltes oder Sinnganzen (z. B. einer Abhandlung, der ich zu folgen vermag, die mir Neues bietet und mein Denken anregt und bereichert, mein Sachverständnis erhöht und vermehrt), recht wohl eine hochentwickelte Intelligenz voraussetzen kann, obgleich es noch nicht zu einer selbsttätigen (originalen) Anwendung kommt, also zu keiner Übertragung des erkannten Beziehungsgefüges auf andere („neue") Situationen. Daß ich zur Gewinnung des Verständnisses genötigt bin, meine eigenen Erfahrungen an Stelle derjenigen zu setzen, die der Urheber einer Abhandlung für seine Person zwar durchaus (oft nur halbbewußt, da völlig mechanisiert) zur Verfügung hat, aber nicht immer auch ausdrücklich miterwähnt, ist selbstverständlich; die Repräsentation und Konkretisierung kann bei jedem verstehenden Auffassen nur mit Hilfe dieser subjektiv-persönlichen Unterfütterung und Durchdringung erfolgen. Aber dieser naturnotwendige Vorgang berechtigt nicht zu der Annahme, daß dabei doch produktive Fähigkeiten des Geistes im Spiele seien. Das würde eine in der praktisch orientierten Methode allerdings vielfach anzutreffende Überdehnung und Verwässerung des Begriffes des Produktiven bedeuten, da ja die Endleistung lediglich reproduktiver Art bleibt. Wenn ich in einem mich interessierenden Buche, das ich „geistig durcharbeite", Randbemerkungen aus meinem Wissens- und Erfahrungsschatz hinzufügen sollte, bleibt selbst dann noch die Gesamtlinie der reproduktiven Denkleistung durchaus gewahrt.

Anders wird aber die Sachlage sofort, wenn ich „das Gefühl" habe, daß das Vorhandene oder Gebotene mir nicht genügt, da es lückenhaft oder gar fehlerhaft ist. Ein solches „Gefühl" wird sich in mir immer regen, wenn

meine eigenen Anschauungen, seien es Überzeugungen oder bloß Meinungen, nach anderer Richtung weisen, oder wenn mein Tatsachenwissen oder auch die zwingende Form meines eigenen Denkens dem Gegebenen widerspricht oder doch nicht restlos zu folgen vermag. Ich erlebe dann in mir ein „Gefühl" (dies ist vorläufig immerhin der zutreffendste Ausdruck, der Reaktion, Stellungnahme, Zustandsbewußtsein bedeutet) innerer Abspreizung und Entzweiung, so daß ich nicht einem Gleichartigen vertrauensselig und bedenkenlos folge, sondern einem Fremden, Andersartigen in Abwehr oder mindestens in kühler Zurückhaltung abwartend gegenüberstehe. In einer solchen der obigen dogmatischen geradezu diametral entgegengesetzten Einstellung befinde ich mich also gleichsam stets auf der Lauer, ob ich dem Andersartigen zustimmen kann oder nicht; ich halte meine eigenen Erfahrungen und Überlegungen, meine geistigen Inhalte und Formen daraufhin in Bereitschaft, ob diese Zweiheit der reproduktiven Erfassung und die unmittelbar sich anschließende subjektive Kontrolle und Überwachung (Prüfung) zur Einheit der Zustimmung oder zur Abspreizung aus gefühlsmäßiger oder bewußter Entgegenstellung führt. Meine Einstellung und demgemäß mein Bedürfnis und Streben sind also diesmal ganz anders geartet: nicht Kenntnisnahme allein, sondern durch sie Stellungnahme, das ist der grundlegende Unterschied! Meine seelische Veranlagung und aus ihr erfließend meine geistige Art der Betätigung weicht also diesmal wesensgemäß von rein reproduktiver Sachverhaltserfassung ab und fordert statt dessen eine kritische Ein- oder Gegenüberstellung und Gesamthaltung. Es ist, wie die Selbstbeobachtung ergibt, als ob bei jedem neuen Satz oder Gedanken immer wieder neben der Kenntnisnahme der vorliegenden Inhalte eine darüberschwebende, bald schwächer bald stärker hervortretende, die erste bald streckenweise deckende, in gleichgerichteten Erfahrungen und Begründungen bald parallel zu ihr verlaufende — bald wiederum sie kreuzende oder aufhebende, die Gedankenbewegung stoppende und nach anderer Richtung lenkende zweite Linie, eben die Stellungnahme, sich als wirksam erweise.

Beim kritisch Begabten werden durch geeignetes Studium, d. h. durch Stoffgebiete und -darstellungen, stets die Waffen der eigenen Geistigkeit aufs neue geschärft, und das Tempo der geistigen Erfassung, der Rhythmus in der Aneignung richtet sich ganz nach dem Abstandsverhältnis der fremden zur sie stets begleitenden eigenen Linie der Denkbewegung. Da tauchen dem Kritischen hier neue Streiflichter und Zusätze, dort (fehlende) Konsequenzen und Begründungen auf, er fügt Paralleles und Gegensätzliches hinzu, bildet andersartige Zusammenhänge, ermißt die Tragweite unbemerkt gebliebener fruchtbarer Einzelideen. Dazu vollzieht er unausgesetzt, zumal wo die Vorlage hierin lockerer und lässiger ist, die Überprüfung am roten Faden der thematischen Einstellung, was eine fortwährende Abstraktion des Ganzen auf das Wesentliche bedingt, um die Stellung des Einzelnen aus der Gesamtlinienführung heraus zu erkennen — kritische Intelligenz dieser Art hat also die drei Schichten der reproduktiven Intelligenz zur Voraussetzung! Hätte der kritisch Intelligente nicht die Fähigkeit dieser dreifachen Reproduktion und speziell nicht die Fähigkeit der letzteren Art derselben, dann bliebe infolge des mangelnden Überblicks über das Ganze seine Kritik stets singulär (s. u.). Die Eigenbewegung, die zur bloßen Kenntnisnahme als

spezifisches Merkmal beim Kritiker noch dazu kommt, setzt immer mit der Frage ein: Kann bzw. muß das so sein? Kritik setzt daher streng genommen mindestens ein zweifaches voraus: erst Einfühlen (Hineindenken) ins Andersartige (nach Inhalt und Form) — dann aber (als Mittelstadium, das indes oft in Wegfall kommt) Abstandnehmen, zur Weckung und Erwartung der eigenen Problem-innerung,[1] d. h. der kritischen Absetzung, Entgegnung oder Verschmelzung als Endstadium. Ohne solches Innewerden einer Eigenbewegung, die positiv oder negativ gerichtet sein kann, scheint mir in der Tat kein Unterschied zur ersten Stufe der Intelligenzemanation aufzeigbar zu sein. Ob dieses Mitdenken sofort spontan oder als Nachdenken erst später einsetzt, wenn man sich die Sache genügend hat „durch den Kopf gehen lassen", wenn man ein- oder vielmals „darüber geschlafen" hat, spielt dabei prinzipiell so wenig eine Rolle wie der weitere differentielle Umstand, ob die Kritik gefühlsmäßig bleibt oder Vernunftgründen entspringt; das Entscheidende ist die innere Abhebung und Eigenbewegung, aber noch — im Gegensatz zur dritten Stufe — am Leitseil der gegebenen Gedankenbewegung. Selbst wenn der Kritiker gleichsam nach vor- und nach rückwärts eine Linienverlängerung vornimmt, indem er die Voraussetzungen prüft („Woher hat er das, worauf beruht das?") und die Folgerungen möglichst allseitig durchdenkt („Wozu führt das? In welche Gebiete reicht das?"), gehört seine Intelligenzleistung zwar einer bedeutend höheren Schicht kritischer Betätigung an, aber sie verbleibt als solche doch noch innerhalb unserer zweiten Stufe; erst wenn andere Voraussetzungen, Einschaltungen, Folgerungen dazu nötigen, abzugehen vom Thema und der versuchten Lösung oder ein anderes Thema daraus zu gewinnen (eine neue Sicht), liegt eine solche Art der Betätigung jenseits der zweiten Stufe.

Aber wir müssen vorerst noch bei der zweiten Stufe, der kritischen Intelligenz, verharren! Es ist sehr beachtenswert, daß der volkstümliche Sprachgebrauch in den Begriff „Denken" bereits den Doppelsinn gelegt hat, daß er fürs eine das Auffassen, Begreifen, Verstehen (vgl.: „Da komm' ich nicht mehr mit, das geht über meinen Horizont hinaus") meint und zugleich fürs andere auch den Gebrauch des eigenen Überlegens und Prüfens im echten Sinne des griechischen κρίνειν damit treffen will (etwa: „Ja, denk' doch ‚selber' auch ein bißchen darüber nach, ob das sein kann"; oder: „Was sagst, meinst, ‚denkst' du darüber?"). Daraus ist ohne weiteres ersichtlich, daß Kritikfähigkeit jedenfalls eine gewisse (mindestens dem anderen „Standpunkt" ebenbürtige) Vertrautheit mit dem fraglichen Stoffgebiet voraussetzt, die auf eigenen Erfahrungen und Überlegungen beruht und jedenfalls einen weit höheren Grad von Selbsttätigkeit und Eigenbewegung voraussetzt als die reproduktiv-naiv-dogmatische bloße Übernahme. Daher sprechen wir eben von einer neuen „Stufe"! Aber der Anlaß zur Erweckung der Kritik und demgemäß der Grad der kritischen Befähigung kann nun freilich seinerseits wieder durchaus verschieden sein. Wir brauchen uns ja nur zu vergewissern: Wann, wo, wie oft, warum regt sich der Widerspruch? Dem einen stößt gelegentlich ein Irrtum oder Mangel auf, besonders wenn er „handgreiflich" ist, der andere untersucht jedesmal peinlich gewissenhaft, ob alles hergehört und „stimmt", ob nichts vergessen ist, alles am rechten

[1] Zwar ein ungebräuchlicher, aber im Anschluß an Erinnerung inhaltvoller gut deutscher Ausdruck!

Platze steht und ob das Ganze aus einer richtigen Grundthese und Anlage richtig entwickelt ist; den letzteren kennzeichnet als „Typ" entgegen der im wesentlichen „urteilslosen Masse" geradezu das immanente Streben nach selbständiger Prüfung und Bewältigung. Dabei scheint mir ein fundamentaler Unterschied namentlich darin zu liegen, ob man sich (ohne bewußte Entgegensetzung, a priori) von vornherein auf den Standpunkt des anderen stellt und lediglich von dieser (dann ja gemeinsamen) Basis aus den Verlauf des Ganzen untersucht — oder aber ob man, historisch oder fachlich oder philosophisch, den erforderlichen Weitblick besitzt, um das Ganze als Einheit, also nach seiner Stellung und Bedeutung außerhalb der thematischen Analyse, entsprechend „würdigen" zu können — also sozusagen nicht nur innen-, sondern namentlich außenpolitisch zu sehen, nicht nur intro-, sondern telospektiv zu würdigen vermag.

Oft spüren wir beim ersten Lesen oder Hören fremder Gedankenreihen keinen Widerspruch, wenigstens dürfte ein bestimmter Typ von Denkern so veranlagt sein, daß er, solange nicht „handgreifliche Irrtümer" zutage liegen, zunächst nur rein kenntnisnehmend eingestellt ist. Wenn dieses Interesse am Kennenlernen des Neuen befriedigt ist, folgt eine kürzere oder längere Zeit der äußeren Ruhe, während welcher unbewußte Vorgänge der Assimilation und seelisch-geistigen Vertiefung stattfinden. Erst nachdem dann ein innerer Abstand zur Sache gewonnen ist, gelangt der Vertreter dieses Typs dazu, Stellung zu nehmen, indem er den Wahrheitsgehalt durch die Frage prüft: Stimmt das mit der Wirklichkeit (genauer: mit meinem Bilde von der Wirklichkeit, mit meinen bisherigen Erfahrungen auf diesem Gebiete und daher auch mit meinen Erwartungen hinsichtlich dieser Frage) überein oder nicht? An mir selbst kann ich eine interessante Erfahrung machen, die mir auf meine Anfrage von anderen, die in der Selbstbeobachtung geschult sind, ebenfalls bestätigt wurde: Ich neige im allgemeinen, zumal bei schwierigeren Stoffgebieten, oder wenn ich etwa erst in die ungewohnte Terminologie eines Autors mich hineinfinden muß oder wenn mir seine Form zu schließen und zu denken noch ungewohnt ist, dazu, mich zunächst rein aufnehmend-passiv zu verhalten, um durch meine (subjektiven) Apperzeptionshilfen und durch die Adaptation meiner eigenen Denkform zu erfassen, was gemeint ist. Dann pflege ich in der Regel aus dem dabei unterstrichenen Text oder aus meinen Exzerpten die markanten Punkte herauszuheben, die gleichsam die Gelenke der gedanklichen Bewegung darstellen oder die mich durch ihre Neuartigkeit zunächst überraschen. Daraus erwacht dann regelmäßig die spontane Frage: Wie kam der Verfasser im Laufe seiner Gedankengänge zu dieser Stelle, was ging voraus, wie hätte ich wohl weiter geschlossen (Denken = Vergleichen!), welche Grundidee und Gesamteinstellung liegt hier vor...? So erwachen also teils allmählich, teils überraschend, je nach der Art dessen, womit ich mich eben befasse, und je nach meiner eigenen Verfassung und Einstellung (also objektiv und subjektiv bedingt), bald Zusätze, bald Abweichungen und Verneinungen, deren Tragweite sich vielfach erst in einem fernen Zeitpunkt, zuweilen ganz unvermittelt, ermessen läßt. Bei Jodl und jüngst bei Driesch hatte ich z. B. den Eindruck, daß sich an manchen Stellen „Seitenblicke" eröffnen, die selbst wieder zu umfänglichen, teilweise andersartigen, Arbeiten Anlaß bieten würden. Besonders anregend ist es für den kritisch Tätigen, wenn sich tatsächliche oder auch nur vermeintliche Irrtümer in der Abhandlung eines

Themas nachweisen lassen, oder wenn die Relate der Denkoperationen bzw. letztere so auseinander- oder fernliegend anmuten, daß man zunächst „stutzt" und sich „unwillkürlich" fragt: Was hat denn das hier zu tun? So mag es etwa einem mehr empirisch oder gar positivistisch eingestellten Leser ergehen, wenn er sich mit Svedenborg oder Langbehn (in erster Formulierung) oder mit Jakob Böhme vertraut machen möchte — oder einem vitalistisch eingestellten Psychologen, wenn er sich mit einer rein mechanistischen Psychologie auseinanderzusetzen versucht.

Die Art, wie dabei die innere Abspreizung und Entgegensetzung erfolgt, kann entweder gefühls- oder erkenntnismäßig sein. So wie Analogien steigen auch Abhebungen, steigen erwachende Gegensätze und Widersprüche, Andersorientierungen und — um es gleich vorauszugreifen — die eigenen Ideen oft aus einem starken intelligiblen Erleben auf, das wir jedenfalls mit dem Ausdruck „Fühlen" besser kennzeichnen als mit „Verstehen" oder „Denken". Wir vermögen nämlich in solchen Fällen nicht (oder wenigstens anfänglich nicht) anzugeben, was uns denn eigentlich zu solchen Gedanken und Denkschritten, zu solchen Postulaten oder Beweisführungen, zu solchen Abweichungen von einer fremden oder auch eigenen (vorsätzlichen) Gedankenführung nötigt und gerade zu diesen uns (meist nachträglich) mitunter selbst überraschenden Ergebnissen beim intellektuellen Schaffen veranlaßt — wir „fühlen" nur einen Zwang, eine Macht in uns, die uns antreibt, entweder lediglich abzulehnen oder ein andersartiges Eigenes entgegenzusetzen. Das geschieht indes oft in einer Art Halbbewußtsein („mir dämmert, daß es so ist..., mit dem... zusammenhängt, aber ich könnte nicht klar angeben warum..."). Wir ahnen oft „nur", daß die Wahrheit (oder unsere Überzeugung) in abweichender Richtung liegt, die uns durch unsere eigenen bisherigen Erfahrungen und Gepflogenheiten nahe liegt und vielleicht hindert, eine andere Voraussetzung zu erkennen oder anzuerkennen. In solchen Lagen hindert uns die „Assoziationstragik"[1] an der vollen, umfassenden Ausweitung unseres eigenen Standpunktes und damit an der „vorurteilsfreien" Würdigung eines andersartigen Standpunktes.

Jedenfalls ist dieses „Anders-denken-können" immer eine reife Frucht des Lebens und Denkens, die erst jenseits der Distanzgewinnung und geistigen Durchdringung möglich ist. Dieses Ahnen oder Fühlen des Richtigen kann indes selbst dann die Form innerer Gewißheit annehmen, wenn wir (noch) keine Vernunftgründe und auch keine Tatsachen gegen die „andere" oder für die eigene „Auffassung" vorzubringen vermögen. Meist scheint es aber doch so zu sein, daß diese seelische Haltung aus dem Unterbewußtsein heraus allmählich (oder „eines schönen Tages") der klaren Erkenntnis weicht, warum unser Standpunkt ein anderer sein muß, worauf unsere gegensätzliche Einstellung beruht und warum daher das eine richtig und das andere falsch sein muß. Überraschend ist, wie sicher oft gerade diese gefühlsmäßige Kritik aus dem Gesamterleben, aus der Gesamtstruktur unseres Innern heraus intuitiv „das Richtige trifft". Wenn etwa Frauen einer Person ihres Umgangskreises oder einer bestimmten Abhandlung gegenüber, die sie in ihrem Journal gelesen haben, „auf den ersten Eindruck hin" mit Bestimmtheit ihr Urteil abgeben, so vermag man an solchen Taktäußerungen — Takt als Sicherheit des Verhaltens in einer ge-

[1] Siehe meine „Kritik der Assoziationstheorie".

gebenen Situation aufgefaßt — die Treffsicherheit der Kritik häufig nur zu bewundern bzw. nachträglich mit Vernunftgründen zu belegen. Zur Erklärung wäre vielleicht anzunehmen, daß (im allgemeinen) hierfür eine spontane Ähnlichkeitsauswirkung einsetzt, indem etwa der Gesichtsausdruck einer Person (halbbewußt!) an ähnliche Verhältnisse und die damals gemachten Erfahrungen erinnert — oder vielmehr eben nicht erinnert, da das Takturteil ja ohne bewußte Erinnerung an jenen ehemaligen Sachverhalt oder doch vor dessen Wiederauftauchen im Gedächtnis erfolgt; denn das ist ja gerade das Sonderbare daran, was der Terminus „Fühlen" in dieser Verwendungsweise besagen soll:[1] Eine vor der vernunftgemäßen, begründenden erfolgende subjektive Stellungsnahme.

Ich habe erst kürzlich gelegentlich eines Vortrags, den ich über die Sprachursprungstheorien hielt, mich in einer anschließenden Privatdiskussion mit einer Teilnehmerin unterhalten, die bisher sich mit der Frage noch nicht speziell befaßt hatte und die mir dennoch Bedenken über einige der vorgetragenen Theorien (z. B. über die Erfindungs- und die Schallnachahmungstheorie) vorbrachte, die mir selbst bei aller Sorgfalt und kritischen Einstellung während der dem Vortrag voraufgegangenen Überlegung entgangen waren. Dabei ergab sich mir als besonders interessant, daß die rein „gefühlsmäßig" geäußerten Einwände oder Zweifel meiner Kritikerin in mir intellektuelle Erwägungen, Zweifel und Zusätze erweckten, die mich zu einer teilweisen Bestätigung jener „Ansichten" und Gegenäußerungen führten.

Hier eine kleine Einschaltung: Das Wechselgespräch führt überhaupt häufig auf so mancherlei, was beim monoformen Denken des Einzelnen verborgen bleibt (in der Massendiskussion freilich springt im allgemeinen infolge der meist abschweifenden, langatmigen Kontroversen nicht allzu viel heraus). Insbesondere wenn bei einem Dialog beide Teile „gesattelt" sind, sodaß sie von vornherein wissen, worum es sich handelt, ergibt die vergleichende Erörterung der beiderseitigen Gedankenreihen oft die fruchtbarsten Ansätze zur Kritik sowie ein vorzügliches Korrektiv der eigenen Form zu denken. Darum wäre es m. E. gerade mit Rücksicht auf die Kritikfähigen für wissenschaftliche Seminare u. a. Veranstaltungen immer gut, wenn der Diskussion selbst eine Ankündigung des Themas vorausginge. Wenigstens hätte dann der mehr grüblerisch als schlagfertig Veranlagte die für ihn erforderliche Zeit und vielleicht auch die Ruhe und Möglichkeit der individuellen Lebensgestaltung für sein (kritisches) Denken, ohne die es bei ihm zur vollen Entfaltung seiner Leistungshöhe nicht zu kommen pflegt. Für den Geübteren scheint die allgemeine Befassung mit dem Thema als Voreinstellung zu genügen um die Kritik während des Seminars dann auch auf die Einzelfragen ausdehnen zu können. Bei mir pflegen sich die in Seminarien u. a., selbst aus Wechselgesprächen, erhaltenen Anregungen ebenso wie die Gedanken aus Studium und Lektüre in der Regel erst dann (kritisch) wirksam zu erweisen, wenn ich allein bin und in Muße unter den üblichen subjektiven Begleitumständen mich „nachträglich" erst so recht — ohne äußere Anhaltspunkte — mit ihnen befasse. Zweifellos bewirkt die Einsamkeit oder Abgeschlossenheit, vielleicht in Verbindung mit ganz individuellen Begleitumständen, ein stärkeres Hervortreten der eigenen geistigen Beweglichkeit als Reaktion auf das rein aufnehmende Verfahren. Aus dem gleichen Grunde der Akzentuierung des Ichhaften scheint mir die Abendzeit (— nach meiner vielfachen Selbstbeobachtung sowie nach Bestätigungen seitens anderer —) mehr für rezeptive und reproduktive, die (frühe) Morgenzeit nach „ruhendem" Bewußtsein mehr für kritische und namentlich für produktive Geistestätigkeit geeignet zu sein. Wenigstens geht aus meinen Aufzeichnungen hervor,

[1] Das ergibt also eine Doppelsinnigkeit dieses Wortes: den üblichen Sinn von Zustandsbewußtsein und daneben den Sinn einer vor dem klaren Erkennen und Begründen liegenden Stellungnahme des Ich!

daß Widersprüche in 70%, eigene Gedanken und Ansätze zu Abhandlungen in 90% aller Fälle sich in frühen Morgenstunden „meldeten".

Die genauere Analyse kritischer Intelligenzäußerungen ergibt eine überraschende Parallele zur reproduktiven Intelligenz. Eine selbstverständliche Parallele ist ja schon darin gegeben, daß es natürlich auch bei der Gewinnung einer kritischen Stellungnahme, beim „Aufspringen" von Meinungsverschiedenheiten zuvörderst auf den Sachverhalt, auf die Schwierigkeit des Stoffes, also auf rein sachliche Momente ankommt. Kleine Kinder stellen sich gar nicht die Frage, ob das, was ihnen in Märchen, Sagen, Fabeln begegnet, sich denn auch wirklich zugetragen haben könne. Ich entsinne mich aber mehrerer Fälle, daß („intelligente") Knaben im Alter von 9—10 Jahren derlei Fragen im Anschluß an Gelesenes oder Erzähltes stellten, ja mitunter ergaben sich sogar schwierigere Fälle, wenn etwa die Einkehr des Herrn bei Abraham, der ihm Gebackenes und Kuchen vorgesetzt habe, oder die Abwehr des sprechenden Esels Bileams eine Kritik auslöste. Rechenaufgaben, z. B. auch mit Texten (Schlüsse!), benütze ich zuweilen absichtlich dazu, die Kinder „aufs Glatteis" zu führen, um sie zum bewußten Mitdenken, zur ständigen Überwachung und prüfenden Bereitschaft zu erziehen. Gewiß, erziehen! Außer in besonders gelagerten Fällen, bzw. in solchen, für die infolge spezieller Interessen genügend private Erfahrungen vorhanden sind, wird der „Stumpfsinnige" und Geistesschwache regelmäßig alles kritiklos hinzunehmen geneigt sein, ja man kann geradezu ein doppeltes Kennzeichen der „urteilslosen Masse" feststellen: Geringe Energie der seelischen und ebenso der geistigen Anteilnahme an geistigen Fragen; oder anders ausgedrückt: Es fehlt der Masse in der Regel sowohl am Interesse, also am Motor, an der Willigkeit sich mit einer (geistigen) Sache ernsthaft zu befassen, als auch an der Erfassungfähigkeit und geistigen Tiefe und Ausdauer, also an der verstehenden Intelligenz, um geistiges Eigentum daraus zu gewinnen; sie hat weder Lust, noch Zeit, noch Kraft, sich in Probleme zu vertiefen. Ganz anders bei „geistigen Naturen"!

Wenn bei solchen einmal irgendwo ein Widerspruch erwacht (oder gar, um es wiederum gleich vorwegzunehmen, wenn ein selbständiger Zusatz von einem, wenngleich noch so winzigen Ausmaß erfolgt), dann liegt darin ein primum agens und zugleich ein perpetuum mobile zur Weckung höherer geistiger Energien, Fähigkeiten und (wegen der Spontangefühle[1]) Interessen, also ein wirksames Ferment zur Weckung und Weiterentfaltung der Intelligenz. Man kann zwar eine fehlende Intelligenzanlage (zumal für selbständige, d. h. kritische Betätigung) durch nichts ersetzen; man kann auch den Zeitpunkt nicht erzwingen oder verfrühen, zu dem sie in einer bestimmten Form und Höhe erwacht; allein man kann wenigstens systematisch darauf hinarbeiten, daß man Fingerzeige für Richtung und Ausmaß der vorhandenen weckbaren Intelligenz erhält, — und dazu ist eben die kritische Denkschulung, die Erweckung der inneren Stellungnahme, des prüfenden Vergleichens („kann das sein, muß es so — könnte es nicht auch anders — wann könnte bzw. müßte es anders sein?") besonders geeignet, wie denn überhaupt die Kritik die Überleitung von der reproduktiven zur produktiven Intelligenzauswirkung darstellt. Bei den „denkenden Köpfen" ist gerade diese kritische Einstellung von vornherein gegeben, selbst

[1] Die freilich in den Lehrbüchern fehlen!

dann, wenn sie sich mangels entsprechender Grundlagen nicht zu entfalten vermag. Als ich im Alter von 18 oder 19 Jahren erstmals zu Chamberlains Grundlagen des 19. Jahrhunderts griff, legte ich sie nach kurzer Zeit, nachdem ich höchstens ein Viertel des ersten der beiden Bände gelesen hatte, wieder aus der Hand, da ich mir immer wieder sagen mußte: Dazu fehlen dir die historischen u. a. „Grundlagen", um selbst beurteilen zu können, ob es sich gegebenenfalls um Tatsachen oder um bloße Annahmen handelt. Die kritische Einstellung gilt es nun, soweit irgendmöglich hervorzulocken und systematisch zu schulen. Daß etwa Münchhausen „aufdraht" (=übertreibt) und „direkt Unmögliches" berichtet, daß Till Eulenspiegel tölpelhaft und anderseits doch wieder „gor net ohne" (mit Verstand nämlich!) handelt, das merken selbst geistig träge Schüler. Ferner ein Beispiel geradezu „herausfordernder" Kritik: Wenn ich etwa den Schülern von Kaiser Rotbarts Kreuzfahrt nach dem hl. Lande erzähle und ihnen so recht ausmale und „zu Gemüt führe", wie sehr Mannschaften und Pferde in Kleinasien zu leiden hatten, daß deren zahllose dahinstarben, und wie noch so ein weiter, gefahrvoller Weg vor den Pilgern lag, dann pflege ich fortzufahren: „Als es nun gar nicht mehr vorwärtsgehen wollte, setzten sie sich kurz entschlossen in die Anatolische Eisenbahn und erreichten endlich in kurzer Frist das so heiß ersehnte Ziel." Verrät man dabei die Unmöglichkeit dieses Sachverhaltes für die damalige Zeit mit keiner Miene, sondern fährt man vielmehr unentwegt zu schildern weiter, was die Kreuzzügler im hl. Lande antrafen, dann sind es in der Regel nur wenige Schüler, die schüchtern fragen, ob es denn damals schon Eisenbahnen gegeben habe...

Die bisherige Darstellung ließ bereits deutlich erkennen, daß die (zunächst immer nur negative) Kritik anfänglich lediglich auf Einzelheiten gerichtet ist. Sie setzt an (konkreten) Tatsachen, und zwar an jenen Stellen ein, wo eine eigene bessere Kenntnis der realen Verhältnisse vorliegt. Auch in den Fällen, wo der Schüler aus Gründen der Vernunft zu dem Urteil kommt: das kann ja gar nicht sein! oder: So ist es unmöglich! handelt es sich zunächst stets um Einzelheiten innerhalb der gegebenen Ordnungsfolge der Vorstellungen. Erst von dem Zeitpunkt an, wo das assoziativ bedingte Nachdenken übergegangen ist in ein Auffassen der Zusammenhänge, des Aufbaus, der Hauptpunkte, pflegt sich auch die Kritik gleichsam vom einzelnen assoziativ bedingten Punkt auf die großen Linienführungen, auf die umspannenden Verkürzungen und damit auf die Struktur des Ganzen zu erstrecken, bzw. sodann flächenartig über das Ganze zu legen und die gesamte Art der Darstellung und Beweisführung zu umschließen. Ein solcher Kritiker nimmt also etwa den empirischen, vielleicht zu engherzigen oder ungenügenden oder auch den laxen oder unerwiesenen Standpunkt oder die unscharfe Art der sprachlichen Formulierung unter die Lupe. Sofern aber schließlich als Voraussetzung gegeben ist, daß die oben gekennzeichnete dritte Form der reproduktiven Intelligenz beherrscht wird, vermag sich auch die Kritik, sei es in einer gefühlsmäßigen, sei es in einer klar begründbaren Gegenbewegung des Eigendenkens, auf voller Höhe zu entfalten. Aber — es ist noch kein Meister, auch noch kein Meister der Kritik, vom Himmel gefallen! Nicht nur die Nörgler, sondern auch die ernsten Kritiker bleiben zunächst immer an einzelnen Ausdrücken, an mißglückten Redewendungen und an nichtssagenden Phrasen, an Lockerungen oder Rissen im Zusammenhang

und in der Begründung hängen und vermögen nur gemäß der Steigerung ihres reproduktiven Verstehens aufzusteigen zur abstrakten Kritik des logischen formalen Aufbaus, sowie schließlich zur Gesamtkritik des Grundsätzlichen, der These selbst, der (oft unausgesprochenen) Tendenz sowie der grundsätzlichen Art ihrer Durchführung im einzelnen als Beweis für die Gesamtargumentation. In der Art und Tiefe der Kritik verrät sich nicht nur die eigene Sachkenntnis, sondern auch die logische Schärfe und gedankliche Zucht. Wer nun aber von vornherein auf die Hauptmomente eingestellt ist und schon während der Kenntnisnahme für sich gliedert, das Hauptsächliche festhält und das erläuternde Nebensächliche nur kursorisch zur Illustration der Abstraktionen durchläuft, um das Festgehaltene zur Struktur des Ganzen zusammenzuschließen, ist doch zu einer ganz anderen Kritik befähigt, da er die „schwachen" (ähnlich wie der reproduktiv Erfassende die nebensächlichen) bzw. die „starken" („springenden") Punkte sicher herauszufinden vermag — also der „Assoziationstragik" nicht unterliegt.

Ich erinnere mich eines für diese Arbeit geradezu richtunggebenden Erlebnisses im psychologischen Kolloquium der Münchener Universität[1]: Erst referierte ein Teilnehmer über Sprangers Lebensformen und fügte seinerseits eine Kritik bei, die Schritt für Schritt der Sprangerschen Darstellung folgte und nicht wesentlich darüber hinauskam, so daß man die reproduktive Erfassung der oben erwähnten Art klar herausfand; es wurden die Hauptgedanken gesichtet, um daraus den Plan des Gesamtwerkes ersehen zu lassen. Als dann der Leiter des Kolloquiums selbst das Wort ergriff, hörte man statt der im einzelnen mitunter gar nicht ungeschickten, aber ängstlich an die Grundlage sich anschließenden Besprechungen der einzelnen Punkte etwas total anderes: zunächst die herausgestellte Grundthese und eine darauf zielende grundsätzliche Kritik derselben, die untersuchte, was Spranger zum Ausgangspunkt genommen habe und wie er verfahren sei, um aus dieser Grundanschauung und Gesamteinstellung heraus erst die „Lebensformen" selbst zu erörtern, woran sich dann noch einige wesentliche Bemerkungen gelegentlich der Besprechung der einzelnen Typen selbst anschlossen. Man spürte aus dieser auf den „Kern der Sache" steuernden Kritik stets die Doppelfrage heraus: Was will der Verfasser denn im ganzen genommen — und wie kommt er überhaupt zu dieser Grundanschauung? Damit hing die weitere Untersuchung zusammen: Ist dieser Ausgangspunkt allein möglich, notwendig, oder läßt sich die ganze Frage nicht auf eine andere Basis stellen (Kultur—Natur), also von anderen Voraussetzungen aus anpacken und dann wohl auch mit anderen Mitteln lösen, in einer grundsätzlich anderen (als der kulturtheoretischen) Einstellung beleuchten? Zu welchen Ergebnissen müßte das führen, wie nehmen sich dann die Sprangerschen Postulate aus?[2]

Ein anderes Beispiel! Ein Lehrer versucht vor einer Anzahl Kollegen durch dramatisch bewegte und mit musikalischen Vorführungen unterstützte, mehrfach deklamatorisch anmutende Darbietungen seinen Schülern „Mozart" nahezubringen, so daß sie schließlich ein Bewußtsein dafür bekommen sollen: „Das — ist — Mozart!" Die Teilnehmer an dieser Lehrprobe folgen den schwung-, phantasie- und gemütvollen Darlegungen im ganzen willig und mit Einverständnis, nur weniger gut Geglücktes vielleicht mit ihrer Kritik belastend. Für den Kritiker in unserem Sinn dagegen würden ganz andere Fragen wach werden, etwa: Wozu dieses Theater für die unmündigen, der auch nur zu einem minimalsten Verständnis „Mozarts" erforderlichen Fach- und Sachkenntnisse baren Schüler? Wozu Gefühle erwecken, die ohne solche Voraussetzung auch nicht einen „Dunst" von Kunstsinn und -verstehen vermitteln und daher Dusel sind? Wozu überhaupt Genußstunden statt ernster Arbeit? Wer freilich in der ästhetischen Einstellung befangen ist,

[1] Geleitet von dem kürzlich verstorbenen Geheimrat Erich Becher; das Erlebnis dürfte aus dem Jahre 1923 stammen.

[2] Auch Bühlers „Krise der Psychologie" ist ein Beispiel solcher Kritik.

wird immer nur die Art der Durchführung auf sich wirken lassen und die Frage nach dem vor und über derselben Liegenden sich gar nicht stellen.

Die von uns gemeinte Kritik erfordert also eine klare Erfassung der Themastellung (Idee) sowie der Voraussetzungen und Folgerungen, der grundsätzlichen Andersorientierungen und nicht nur die Prüfung der Einzelheiten bzw. der bloßen Richtung des vorliegenden Lösungsweges. Erst muß man sich über Voraussetzungen und mögliche Standpunkte, Ausgangspunkte und Betrachtungsweisen einer Frage überhaupt klar sein, bevor man das Gegebene auf seine Einheitlichkeit und Stichhaltigkeit, auf seine Besonderheit und Berechtigung zu untersuchen vermag. Dazu bieten sich nun in den Äußerungen verschiedener Autoren zur gleichen Frage, also in Parallelabhandlungen wegen der dadurch möglichen Untersuchung der Verschiedenheiten in Voraussetzungen und Endabsichten, in der Art des Aufbaus und der Durchführung, kurz wegen der Vergleiche und der damit erzielbaren umfassenden Überschau vorzügliche Hilfen dar. Sie bilden, recht besehen, eine sichere Brücke von der im wesentlichen assoziativ bedingten zur essentiellen Kritik, die genügend grundlagenfern und labil sein muß, um zur Wesensschau und zur Ideenumfassung fortschreiten zu können. Wie der im höheren Sinn intellektuell Memorierende und Reproduzierende richtet also auch der analog Kritisierende gemäß seiner Denkform sein Augenmerk überwiegend oder ausschließlich auf das zu Vereinheitlichende, was auch auf dieser zweiten Stufe einen Antagonismus zwischen Denken—Gedächtnis bedeuten kann.

Wie bei der reproduktiven lassen sich sodann oft auch bei der kritischen Intelligenzleistung formale Gesichtspunkte abheben, d. h. es läßt sich ein Formalschema der Beurteilung gewinnen, das die Erfassung des Ideellen, Prinzipiellen sowie vor allem des der Darstellung Vorausliegenden, des „Standpunktes" ermöglicht. Denn je tiefer der Denker sich kritisch betätigt, desto stärker und häufiger macht sich in ihm das Bedürfnis bemerkbar, weniger Inhalt und Form des Vorgebrachten (also des Subjektiven!) zu untersuchen als vielmehr die Voraussetzungen sachlicher und logisch formaler Art zu prüfen; sein Streben ist nur mittelbar negativ, unmittelbar dagegen positiv auf Gewinnung der Grundthese überhaupt, auf das einheitliche Ganze, auf die „Wahrheit" selbst über die Durchgangsstufe des subjektiv Gebotenen hinweg gerichtet, das in solcher Weise immer subjektiv und immer Durchgangsstufe bleibt. Der Ausgangspunkt zu solcher, d. h. der positiven und umfassenden Wendung fähigen Kritik ist immer das eigene Wissen und Können, ist die Überlegenheit der inneren (eigenen) über die äußere (fremde) Linie, ist die bei aller Erschlossenheit und Aufwühlbarkeit doch verbleibende innere Sicherheit und Geschlossenheit. Nur für den, der einmal einen bewußten Standpunkt gewonnen hat, gilt das intellegere est posse dubitare, gilt der Satz: Am Gegensatz erwacht die Wahrheit; denn der Ausgangspunkt zur Kritik ist zwar das Abweichende (die Zweiheit), aber wozu oder worin abweichend, wenn sich zum alter kein ego findet? Selbst wenn das Abweichen nicht ein Abgehen vom Fremden, sondern vom (bisherigen) Eigenen sein sollte, setzt es eben doch ein bisheriges Eigenes voraus. Daraus erkennen wir somit klar das Wesentliche des kritisch Intelligenten: Während der ganz in der Sache aufgehende reproduktiv Intelligente sich schließlich im Idealfall in jeder Weise „auskennt", da er bewußt oder un-

bewußt sich mit dem Autor deckt und (wenigstens in den erfaßten Teilen) identifiziert, ist beim Kritiker im günstigsten Fall höchstens ein durchgängiger Parallelismus der Linien vorhanden.

Man kann der erörterten dreifachen Schicht der Kritiken (Einzelheiten—Aufbau, Gliederung—Konsequenz—Grundidee—Voraussetzungen, Folgerungen) eine andere Dreiteilung anreihen: Zweifel oder gefühlsmäßige Ablehnung — Begründung der Ablehnung — positive Wendung, also Neubau als Ersatz des Abgelehnten. Ferner läßt sich auch an dieser Stelle mit Vorteil eine Unterscheidung machen, auf die Meumann a. a. O. hingewiesen hat: Wir können ebenso wie einen scharfsinnigen und einen tiefsinnigen Denker im allgemeinen auch die gleichen Richtungen beim Kritiker feststellen; auch der Gegensatz zwischen dem schlagfertigen Denker, der durch die Raschheit seiner Gedankenverbindung auffällt, und dem Grübler, den langsames, allmähliches, aber ausdauerndes und tiefgründiges Bohren kennzeichnet, findet in einer entsprechenden Art von Kritik seine Parallelen. Wenn wir ferner vorhin von Zusätzen und Randglossen des reproduktiv Intelligenten sprachen, so ergibt sich auch hierzu für den kritisch Intelligenten eine Parallele. Handelt es sich aber auf der Stufe der intelligenten Reproduktion lediglich um homogene Zusätze aus dem eigenen Wissens- und Erfahrungsschatz, also nur um eine lineare Verlängerung der vorhandenen Gedankenführung, so bemerken wir auf der kritischen Stufe (in ihren drei Einzelstadien des partiellen, des dispositionellen und des prinzipiellen Verfahrens) Zusätze ganz anderer Art, nämlich Stellungnahmen (zumal negativer Art), die die schwachen Punkte erfühlen oder erkennen, die Zusammenhänge vertiefen oder ersetzen und schließlich das Prinzip angreifen oder variieren. Es ist natürlich sehr unterschiedlich, was man beurteilt, ob Einzel- oder Ideengehalt, ob sprachliche Wendungen oder logische Voraussetzungen, ob die Geschlossenheit der Durchführung oder die Tiefe der Erfassung, ob man den einseitig empirischen bzw. dogmatischen oder den verstandes- bzw. gefühlsmäßigen Charakter der Darstellung ins Auge faßt — der reproduktiv Intelligente rüttelt nicht am Vorhandenen, seine Einlagen und Zusätze sind keine Variationen, sondern Objektivationen mit dem Gegebenen, er steht ganz und verbleibt ganz im Bann der Sache; was ihm persönlich-subjektiv zum Bewußtsein kommt, ist — und gerade mit Hilfe seiner Zugaben! — das „Verstehen", das Begreifen und Erfassenkönnen, also die Identifizierung durch Apperzeption und innerhalb deren Grenzen. Wie ganz anders der Kritiker! Seine Variationen erwachsen stets aus der Entgegensetzung oder aus der Bereitschaft dem Objektiven das Subjektive, dem Erfassen durch das Vorliegende hindurch das Erkennen, der Kenntnisnahme die Prüfung folgen zu lassen. Seine ganze apriorische Absicht und Einstellung, also Richtung und Wesen seiner Betätigung sind völlig andersartig: sachliche oder formale Abweichungen, Prüfung ganz anderer (also heterogener) Gesichtspunkte oder Begründungen (statt der linearen Erweiterungen also regionale Verschiebungen), schließlich selbst prinzipielle Änderungen (gleichsam Achsendrehungen) nach Thema und Verfahren.

So wie nun praktisch besehen der Übergang von der I. zur II. Stufe beim einen Individuum im ganzen genommen unterbleiben, beim zweiten sporadisch und unmerklich, beim dritten mit stetig zunehmender Verschärfung und Vehemenz (als wesensgemäß) erfolgen kann, so ist es auch beim Übergang und Fort-

schritt von der II. zur III. Stufe. Immer aber, bei aller Verschiedenheit in den Einzelfällen, scheint (wenigstens nach meinen Erfahrungen und Erkundigungen) die Gewinnung der III. Stufe davon abhängig zu sein, daß die (II.) Selbständigkeit der Urteilsbildung zu einer gewissen Höhe und Stetigkeit gediehen ist, damit überhaupt die produktive Intelligenzbetätigung einsetzen kann. Von der erreichten Höhe der II. Stufe, ihrem Ausmaß, ist sodann auch die Art und Weise der Auswirkung der letzten Stufe abhängig. So wie es keine kritische Regung und Entwicklung ohne eine vorher- und nebenherlaufende reproduktive Erfassung geben kann, so dürfte die spontane Intellektentfaltung die beiden anderen Stufen voraussetzen und jedenfalls nicht unmittelbar im Anschluß an die erste Stufe auftreten.

Interessante Erlebnisse zumal individual-, vielleicht auch typenpsychologischer Art müßte auch die Spezialuntersuchung ergeben, in welchem Umfangs- und zeitlichen Verhältnis die subjektive Seite der kritischen Intelligenz zur objektiven steht, an welchen Daten innerhalb der intellektuellen Genesis der subjektive Einsatz rasch bzw. langsam, sicher bzw. tastend auftritt, welche zumeist nur aus den Fernwirkungen, d. h. als Niederschläge unbewußter Transformierung, ersichtlichen subjektiven gedanklichen Manifestationen sich dabei aufzeigen lassen, wann und wie imponderabile, d. h. der bewußten Selbsterfassung in ihrer Entstehung und Ableitung sich entziehende dominierende Zusammenhänge sich verlagern und wie sie wirksam werden. Dabei dürfte ferner ersichtlich werden, daß die zunehmende Vermehrung und Verschärfung der kritischen Intellektäußerung eine fortschreitende Abschwächung der affektiven und assoziativen Adhäsion bewirkt, die jedoch die intentionale Integrität keineswegs zerstört, nur die intentionale Reichhaltigkeit erweitert. Daß schließlich eine immer stärker hervortretende kritische „Einstellung" die naiv-intellektuelle Reproduktion, geschweige die mechanische, erheblich beeinträchtigen und stören kann, wurde aus unseren Überlegungen bereits ersichtlich; daß es aber auch eine gleichschwebende, kollisionsfreie beiderseitige Entfaltung gibt, die je nach der bewußten Willensabsicht sich ablösen kann, scheint mir zwar durchaus erweisbar, allein wissenschaftlich einwandfrei noch nicht tatsächlich erwiesen zu sein.

V. Produktive Intelligenz (III. Stufe).

Die I. Intelligenzstufe ist naturgemäß nicht nur die zeitlich primäre, wennschon auch nach Einsetzen der II. (bzw. III.) noch weiterlaufende, sondern für alle die grundlegende und für sehr viele die einzige oder doch wohl die entschieden überragende. Die II. Stufe kann bei vielen in ihrer Ausbildung oder Selbstauswirkung schon sehr mangelhaft bleiben, und die höchste Stufe der spontanen, produktiven oder gar genialen — zusammengefaßt: der schöpferischen Geistesemanation wird immer nur, wenigstens als charakteristisches Wesensmerkmal, auf die seltenen aristokratischen, prädestinierten „geistigen Naturen" beschränkt bleiben.

Die Verbindung des originalen Denkens, das ja immer relativ zu deuten ist, mit dem kritischen ist leicht herzustellen. Während der kritische Denker den Abstand, das sich Entfernen von der gegebenen Grundlage erlebt und schließlich sogar so weit vorzudringen vermag, daß er aus seinem eigenen intelligiblen Leben und Erleben, aus der ihm eigenen Struktur und Form geistigen Arbeitens herausfindet, worin und warum er andere Wege gehen muß, gelangt der schöpferische Geist noch einen Schritt weiter — allerdings einen wesentlichen —, indem er nicht bei der negativen Einstellung, auch nicht bei der Begründung der Ablehnung stehenbleibt. Er „fühlt" (s. o.) vielmehr, wie die Zeit die feine Gärung kräftig macht und wie Seele und Geist

die Inhalte so lange bearbeiten und umformen, bis schließlich die Fäden der „Gedankenfabrik" zu einem neuen Gebilde oder zu einer neuen Idee zusammenschießen. Steht also der reproduktiv Veranlagte beim Erfassen stets in, der kritisch Begabte bereits über der Sache, so begibt sich der Geniale, um im Bilde zu bleiben, von der gegebenen Marschroute der Gedankenbewegung, ja nicht selten vom Problem und Sachverhalt selbst weg und findet neue Lösungen, neue Begründungen, neue Probleme. Die (unbewußte und bewußte) eigene Durchdringung der erfaßten und abgespreizten Inhalte führt ihn zu neuen „Einfällen", der durchdachte Stoff verflüchtigt und verdichtet sich, assimiliert und überträgt sich auf andere Gebiete und stellt so neue Beziehungsmöglichkeiten her. So ist es, wenn etwa der Entwicklungsgedanke erstmals auf ein neues Gebiet von der Biologie herübergenommen wird. Oder, um den Fortschritt über das kritische Verfahren hinaus darzulegen: Beim Studium der Jodlschen Psychologie hat der kritisch Eingestellte etwa den Eindruck und fühlt, wie es sich allmählich zur festen Überzeugung verdichtet, daß die Behandlung der Assoziation der „Vorstellungen" im Gegensatz zur übrigen vorzüglichen Darstellung des Gesamtgebietes nicht ganz widerspruchsfrei gelungen ist, was namentlich beim Abschnitt über das Denken ersichtlich wird. Eine Parallele etwa mit Driesch oder mit James läßt die Risse deutlicher werden, so daß man schließlich die anfänglich als Schönheitsfehler empfundenen Stellen als jene Momente erkennt, von denen aus die Unzulänglichkeit des gesamten Standpunktes erkennbar wird und die Neugestaltung ihren Ausgangspunkt nimmt.

Produktiv nennen wir nun jenen, dem sich eigen- und neuartige Gedankenverbindungen („Ideen") erschließen; es können auch hypothetische Kombinationen sein, denn auch der vorzugsweise mit der Phantasie schaffende Künstler sowie der metaphysische Denker gehören hierher. Statt also lediglich gegebene Zusammenhänge zu untersuchen und eventuell Mangel- oder Fehlerhaftes zurechtzurücken, besteht sein Werk, sein intellektuelles Gebaren darin, mit dem gesamten materialen und formalen Rüstzeug seines bisherigen geistigen Ertrages Neuland zu betreten oder doch danach Ausschau zu halten. Ihm kommt es zu, erstmals Beziehungen zu erkennen oder zu setzen, wie sie solcherart noch nicht erdacht oder erschaut wurden. Wem erstmals ein Gegensatz oder eine Ähnlichkeit offenbar wird, die er keiner fremden Hilfe verdanken kann, weil sie ein anderer vor ihm (seines Wissens) noch nicht entdeckte, der ist in diesem Sinn unserer III. Intelligenzstufe produktiv wirkend, ist schöpferisch, ist original (s. u.). Die Tragweite solcher „neuen" Gedanken und Leistungen kann nun freilich ganz verschieden sein; oft wird sie von ihrem Schöpfer selbst noch gar nicht richtig erkannt und eingeschätzt. Er vermag dann zwar eine neue bzw. die Lösung zu finden oder selbst ein neues Problem, eine neue Fragestellung zu entdecken, aber gerade bei weittragenden und daher meist unvermittelt hereinplatzenden Ideen kann man häufig ein Doppeltes feststellen: Ihr Urheber selbst ist sich über ihren Ursprung nicht klar und vermag nicht anzugeben, wie sie sich im einzelnen formten (daher „geniale Einfälle" oder „Geistesblitze" vom Volksmund recht zutreffend genannt!), und außerdem ist gerade der fruchtbare Geist nach ihrer Äußerung so häufig schon wieder mit anderem beschäftigt, daß er notwendig fragmentarisch verfährt und die Bedeutungszerklitterung und das Absuchen der Einzelauswirkungen nicht mehr selbst vornehmen kann noch

will. Ferner scheint mir sehr beachtlich zu sein, daß für den produktiv Schaffenden seine Arbeit, zumal in den Augenblicken der „besten Einfälle", der Inspiration und Konzeption, ein „Erleben" im tiefsten Wortsinn bedeutet, und daß aus dieser Einheit von Leben und Gestalten, aus diesem Bewußtmachen des Irrationalen das erfließt, was Goethe sein δαιμόνιον genannt hat: das Wollenmüssen und (auch sachlich) Nicht-anders-können. Von dem genial Schaffenden gilt im prägnanten Sinn, was Goethe im Faust sagt: „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen..." Ja, fühlt — nicht erjagen: das ist das Charakteristikum des produktiv Gestaltenden. Es ist eine, ja die Wesensbestimmung des Originalen, daß „alles Denken zum Denken nichts hilft" — ob man es als ein Suchen, ein inneres Schauen, ein Erleben, ein Prädestiniert-sein bezeichnen will — das ist nebensächlich. Jedenfalls ergibt unsere Analyse der produktiven Intelligenz die Gegenüberstellung: reproduktive Intelligenz — innere Einigung oder doch Einigungsstreben, Objektivation; kritische Intelligenz — innere Abhebung und Entgegenstellung, Disjunktion; produktive Intelligenz — primäres seelisches Erleben und geistige Selbstdarstellung, Subjektivation. Während also für den Kritiker die Zweiheit, die Aufspaltung der gedanklichen Linienführung kennzeichnend ist, zeigt sich auf der I. und III. Stufe eine auf Ereinheitlichung gerichtete geistige Bewegung, die aber freilich im I. Fall auf Identifikation des Ich mit dem Objekt, also zentripetal gerichtet ist, im III. Fall dagegen die adäquate Übertragung des seelisch „Erlebten" in ein geistig Gestaltetes, Emanation des Ich, also zentrifugal gerichtet ist.

Auch in der Kennzeichnung des originalen Denkens lassen sich wiederum drei Unterarten, wenn nicht Entwicklungsstadien, aufzeigen: Das Neue kann zunächst wieder insofern singulär und sporadisch auftreten, als es „interessante" Einzelheiten aus einem einheitlichen Ganzen problematisch werden läßt und durchaus selbständig, also neu, „sieht" und gestaltet. Es kann aber auch die Struktur und Gedankenfolge, der Aufbau und die Begründung neuartig sein, wenn etwa ein weittragender Gedanke auch in durchaus origineller Weise durchgeführt wird. Und schließlich kann es sich um Probleme, Hypothesen, Gesichtspunkte handeln, die in der Folgezeit förmliche Systeme auslösen, Gedankenrevolutionen erwecken, neue Perioden einleiten (Galilei z. B.). Originalität der ersteren Art haben wir etwa vor uns, wenn ein findiger Kopf Einzelheiten (längst bekannter Art) in einen neuen Zusammenhang bringt, an neuer, ungewohnter Stelle verwertet. In diesem Sinne stellt sich die Technik in tausend und abertausend Fällen als „angewandte Naturwissenschaft" dar. Man beobachtet etwa, wie die Schwalbe den klebrig-feuchten Brei, aus dem sie ihr Nest errichtet, mit festen Strohhalmen durchzieht, und man kommt auf den im Prinzip „gleichen" Eisenbeton; oder man baut Brückenpfeiler „analog" dem Bau des Getreidehalmes. Ein findiger Kopf ‚merkt sich" also einen erfaßten Zusammenhang für „ähnliche" Fälle (diese „Ähnlichkeiten" gilt es aber eben zu entdecken!) und kommt so vielleicht auf — die Sicherheitsnadel oder auf die Anbringung von Schubtüren an Straßenbahnwagen, auf Hutklammer oder Briefbeschwerer oder auf den automatischen Türschließer und anderes mehr. Hier sind es immer Einzelheiten, die in origineller Weise (theoretisch oder praktisch) erstmals auftreten, einen neuen „Zusammenhang" — oft nur als Übertragung! — bedeuten und darum gegenüber dem Bisherigen „neu" sind: ein Grund, weshalb sich die

„höhere" Verstandestätigkeit von der (produktiven) Phantasietätigkeit nicht klar scheiden läßt, weshalb manche Psychologien sie mit Recht in einem Kapitel („höhere geistige Funktionen") zusammennehmen (z. B. Fröbes). Auch treffende Witze[1] kann man als Belege hier an dieser Stelle recht wohl anführen; denn es ist die eigenartige, geistvolle, überraschende Kombination („aperçu", Wortwitze z. B.) aus sonst als heterogen empfundenen Denkelementen, die uns zum Lachen reizt. (So z. B., wenn der Straßenbahnführer dem Karrenschieber zuruft: „Kannst denn net ausweicha?" und prompt zur Antwort erhält: „I scho, aber du net!"). Wenn ein Schüler in seinem Aufsatz an passender Stelle eigene Gedanken oder auch nur treffliche Ausdrücke verwendet, die ihm aus einem anderen Zusammenhang bekannt geworden sind, so daß er sie hier erstmals sinngemäß einfügt, dann steckt darin schon, im weitesten Sinn aufgefaßt, eine Spur von Originalität, d. h. etwas Ursprüngliches, das von ihm ausgeht. An solchen Stellen pflege ich zur Anerkennung und Aneiferung ein rotes Kreuzchen × auf den Rand zu setzen und der Klasse die originale Art bekanntzugeben, wie X. das Erlernte und Erfaßte sinngemäß selbständig verwendet hat: „Darauf sind die anderen nicht gekommen!" Wenn ich inmitten einer spannenden Erzählung oder Schilderung innehalte und die Schüler zu Vermutungen über den wahrscheinlichen Fortgang veranlasse, dann regen sich wiederum die „produktiven" Geister nach Maßgabe ihrer Veranlagungstiefe und bringen nicht selten Überraschendes zutage.

Aber es ist doch wohl ein großer Unterschied, ob im Verlauf einer reproduktiven Sachverhaltserfassung da oder dort vereinzelt ein eigenartiger, selbständiger „Gedanke" auftaucht, der von singulärer, lokaler Bedeutung (und Verwendung) bleibt, wenngleich er selbst in diesem primitiveren Fall schon das εὕρηκα-Erlebnis hervorrufen kann — oder ob aus der eruierten Denkbewegung, aus der kritischen Absetzung und Umschaltung eine grundsätzlich verschiedene, unerwartliche und darum neuartige „Konzeption" oder Ideenauslösung sich abhebt, die also ein ungeahntes, vielleicht „zufälliges" oder doch unvorhergesehenes Ergebnis zeitigt, so daß die vermeinte bisherige Lösung wankt und weicht und möglicherweise neue Problemfassungen oder Probleme sichtbar werden (s. Interessenverschiebung a. a. O.![1]). Wir können erleben, daß unser Denken, einmal intensiv aufgenommen, trotz unserer thematischen Einstellung und Finalpunkte, mitunter Wendungen annimmt und zu Resultaten gelangt, die uns nach ihrer Herausstellung selbst überraschen, und von denen wir so wenig wie der Sänger von seinen Tonfolgen sagen können, „von wannen sie kommen und gehen". (Aber die Theorie des „objektiven Geistes" wollen wir hier übergehen.) Für die mittlere Stufe produktiver Intelligenzäußerung ist nun entscheidend, daß bei dieser schon wesentlich über die singuläre Einstellung hinausragenden Form des „Schaffens" zwar der Grad der Entfernung von der gegebenen Basis nach Umfang und Tiefe sehr erheblich sein kann, daß also solches geistiges Schaffen weit über Erfassung und Kritik der Grundlagen hinausführt, — daß aber jene Intelligenzstufe nur zu neuen Lösungen, jedoch noch nicht zu neuen (umfassenden) Problemstellungen führt. Selbst wenn man hierbei nicht den Eindruck gewinnt, daß die neue Lösung durch die (kritisierte) andere be-

[1] Beachte den alten Wortsinn!

[2] Dr. Lunk, Das Interesse, Band II, Leipzig 1927.

dingt sei, bleibt doch immerhin auch bei einer noch so starken Erweiterung des Gesichtskreises das Problem selbst und damit die Blickrichtung die nämliche.

Die Findung neuer Lösungen und Probleme kann auf doppelte Weise vor sich gehen. Gerade beim souveränen Denker vollzieht sie sich zumeist spontan-unbewußt als Ergebnis der (anzunehmenden) Arbeit des unbewußten Seelenlebens — sie kann aber auch reflexiv-bewußt durch schrittweises Näherrücken gegen ein zunächst intuitiv oder inspirativ vorschwebendes Ziel hin erfolgen. Im ersteren Fall macht das Auftauchen aus dem Unbewußten, z. B. in frühen Morgenstunden, nachdem man sich vielleicht längere Zeit hindurch gar nicht mehr geistig betätigt hatte, den Eindruck des innerlich Erschauten, des „Einfalls", wobei auch die unmittelbar folgende Selbstbeobachtung meist über die Art der Findung nichts zu entdecken vermag. Der Geist scheint gleichsam unterirdisch weiterzuarbeiten, bis jener Grad von Spannung und Verdichtung erreicht ist, der den Durchbruch der Idee zum Bewußtsein zur unmittelbaren Folge hat. Die bewußte Ausgestaltung setzt meist erst nachträglich im Wachbewußtsein ein — oder sie unterbleibt. Wem etwa erstmals eine Ahnung dafür aufgegangen ist, daß Onto- und Phylogenese (oft) eine parallele Entwicklung zeigen, der mag nun diese Idee im einzelnen auf ihre Richtigkeit prüfen; schließlich ist jede große neue Hypothese, jeder werttragende Gedanke, jede fruchtbare Konzeption erst so ein Wurf ins Ungewisse, von denen sodann gilt: Wenn Könige bauen, haben Kärrner zu tun. Wenn man von den durchaus nicht seltenen zufälligen Erfindungen, Entdeckungen, Neuerungen absieht, läßt sich das wahrhaft Geniale, das schöpferisch Intelligente mit der Formel des Bossuet: Genie ist Fleiß! sicherlich nicht allein erklären. So wie den Reproduktiven als wesentlich das Haften, Hängenbleiben am Gegebenen kennzeichnet, wohl auch hinsichtlich seines Interesses und seelischen Gepräges das Sich-zufriedengeben mit dem verstehenden Erfassen, so wie dagegen den kritisch Intelligenten darüber hinaus die Frage interessiert und charakterisiert: Könnte (müßte) es nicht anders sein, warum ist es so, nur so — wozu müßte das führen und welche Voraussetzungen würde das erheischen?, so müssen wir auch für den höchsten Typ des originalen Denkers ein besonderes Merkmal aus dem spezifischen Interesse und geistigen Gepräge seiner intellektuellen Betätigung heraus ausfindig machen. Und wir finden es darin: Kann sich schon der II. Typ nicht zufriedengeben mit der bloßen Aneignung, so entfernt sich der III. Typ noch bedeutend weiter davon — so weit, daß die gesamte Grundlage in den Hintergrund rückt und zur perspektivisch verkürzten Richtungseinstellung oder Intention sich verliert. Diese Abdrängung der spezialen Inhalte der Grundposition ins Un- oder Halbbewußtsein (s. o.) ist gleichsam der Horizont, an dem der neue Stern erscheint. Es ist ein tiefwahres Wort, jenes von der Einsamkeit der edlen Seelen und der großen Geister![1]

Wir können nunmehr auch innerhalb dieser III. Stufe der Genialen und darum Einsamen von einer Dreigliederung sprechen: Danach wäre derjenige, der an einzelnen Stellen Neues entdeckt und eigene Wege wandelt, also eine neue Sicht eröffnet, wohl bereits als produktiv-schöpferisch zu bezeichnen; wer das Ganze neu sichtet und wertet, nicht nur da und dort zu neuen Einzel-

[1] Als Beispiel diene etwa Nietzsche in Sils-Maria oder Goethe in Italien.

lösungen gelangt, sondern die gesamte Lösungsart neuartig gestaltet, ihr gleichsam ein neues Gesicht verleiht, indem er eine Achsendrehung vornimmt oder Vorausliegendes oder Tiefergreifendes offenbart, wäre als original-schöpferisch zu bezeichnen; von beiden als höchste Form wäre jener ebenso erhabene wie seltene Geist abzusondern, der überhaupt nichts mehr gemeinsam, wenigstens bewußt gemeinsam mit dem Gegebenen hat, sei es inhaltlich oder formell, im Aufbau oder Prinzip. Denn ihm hat sich das subjektive Gepräge des Aufgefaßten ganz und gar ins Symbolische und Allegorische (Goethe) verflüchtigt, d. h. in ein allgemein-objektives Gesamtbewußtsein, aus dem ohne sichtbare Indizierung der Einzelinhalte bald hier bald dort ein neues Drängen erwacht und in der Folgezeit ein persönliches Ferment sich löst (emanzipiert), von dem man nach den in zeitlicher Distanz vorausliegenden Absorptionen infolge des ständigen unterbewußten Fluidums nicht mehr sagen kann, von welcher Gedankenlinie es sich löste, aus welchem Ideenverband und Icherleben es entsprang: der genial Schöpferische.

Die von uns unterschiedenen drei Arten produktiver Geistesbetätigung können also betreffen:

a) produktive Zusätze und Erweiterungen als vorausliegende Untersuchungen und umfassendere Probleme, als innerhalb des Gegebenen aufspringende oder abzweigende neuartige Begründungen und Zusammenhänge, als weiterführende Fortsetzungen und Folgerungen gegenüber der thematischen Einstellung, also stets ein Verlassen des innerhalb des gegebenen Stoffkreises sich bewegenden radialen Denkens;

b) das Ganze der Lösung, die Achse der Gedankenführung gleichsam, so daß infolge der Richtungsänderung der grundsätzlichen Einstellung, der Voraussetzungen oder der logischen Form eine andere Lösung des Gesamtproblems entsteht; so etwa, wenn bei Bearbeitung einer psychologischen Frage statt des mechanistischen ein (vergleichend-)biologisches Erklärungsprinzip verwendet wird, wodurch ganz neue Beziehungsrichtungen auftauchen;

c) die Fragestellung, das Sehen von Problemen selbst, also nicht nur das posse dubitare, sondern das posse intueri; dadurch entsteht dann mindestens der Eindruck, daß der (sichtbare) Zusammenhang mit irgendeinem dazugehörigen Gegebenen fehlt; denn gerade das Erstmalige, Ungewohnte ist es ja, was das Originale im höchsten Sinn kennzeichnet (Dichtungen, Patente, Hypothesen). (Das berührt sich etwas mit Selz' vierter Denkrichtung: Thema oder Frage werden selbst gestellt, Zielsetzung (oft) erst nachträglich.

Der Begriff des wahrhaft genialen Denkens und Schaffens ist nur für diesen letzten der drei produktiven Fälle verwendbar. Der äußere Moment, das im Augenblick des Ursprungs der Idee die Seele Erfüllende kann nachträglich bewußt werden oder nicht — der innere Zusammenhang wäre entscheidend, aber der eben bleibt in solchen Fällen fast immer verborgen. „Ins Innere der Natur dringt kein erschaffener Geist", auch nicht ins Innere der Genius-Natur! Wenn Schubert oder Brahms bekennen, daß der Schmerz (im letzteren Fall um die verstorbene heißgeliebte Mutter) die schönsten Lieder gebar, oder wenn Verdi plötzlich seine ackernden Ochsen stehen läßt und wie toll nach Hause eilt, um seine neuesten Inspirationen (Rigoletto) zu Papier zu bringen, dann sind das nur seltsamere Formen des allgemeinen Befundes,

daß geniale „Einfälle" mindestens im Zeitpunkt ihres Auftretens, meist aber auch nachher unableitbar sind. Hier liegt ein Fernpunkt der psychologischen Forschung, für den selbst biologische, geschweige denn mechanische Gesetzlichkeitsanalogien mit ihrem geheimen Ziel der Vorausbestimmbarkeit jeglichen Sinn einbüßen. So sehr einbüßen, daß damit geradezu das Wesen des Genialen in Frage gestellt wird. Selbst wenn es den gewissenhaftesten Studien der Literarhistoriker z. B. gelingt, die äußere Veranlassung, die Analogiepunkte zu dichterischen Gestaltungen aufzuzeigen, muß man (im Sinne des Genialen als der höchsten Form des Produktiven) darauf mit Goethe erwidern (s. o.): Es kommt nicht darauf an, was, wieviel, woher man übernimmt, sondern was man daraus macht. Man kann etwa unter Umständen aus dem Studium der confessiones des hl. Augustin den Zeitspiegel für unsere Gegenwart, die Zeitkrankheiten entdecken oder aus Goethes Faust Fermente gewinnen, die zu neuartigen philosophischen oder psychologischen Anschauungen ausreifen. Wenn mir inmitten der psychologischen Arbeit eine Melodie, die ich noch nie gehört zu haben glaube, durch den Kopf „schießt" und mich zwingt sie zu Papier zu bringen, um wieder Ruhe vor ihr zu finden, dann nützen die Forschungen über äußere und innere Anhaltspunkte zu ihrer „Erklärung" so gut wie nichts. Gerade die unbeabsichtigten Ergebnisse und unerwarteten Einfälle sind aber beim genialen Schaffen stets anzutreffen. Conrad Ferdinand Meyers schönes Wort: „Alles wahrhaft Große reift im stillen" scheint mir daher vollkommen richtig zu sein. Selbst wenn es der „Psychoanalyse"[1] auch gelingen sollte, die Punkte (samt ihrem Herkommen) aufzuweisen, die als Fermente und Imponderabilien jene Dynamik seelischer Spannungen und geistiger (un- oder halbbewußter) Vorgänge erweckten, aus der dann die geniale Konzeption erfolgen konnte (und mußte), so wäre doch das Entscheidende dabei verborgen geblieben: warum und wieso das Neue gerade so — ja daß es überhaupt geboren ward!

Es ist die Tragik der Kompositionslehre, daß vor allem com-ponere ein anderes gegeben sein muß, das unlehrbar ist, ein posse ponere, daß ferner selbst das aus den großen Meistern abgeleitete Klassische oder Romantische, Normgemäße, So-sein-sollende, indem es „gelehrt" wird, seine Originalität und oft auch seine Größe verliert — und daß es anderseits neue Originalität (ein Pleonasmus!) keinem geben und erwecken kann, der sie nicht schon in sich trägt. Mögen Tausende das gleiche erlebt und gefühlt, studiert und erkannt haben, es gab eben doch nur einen verwundeten Loyola, nur einen Rembrandt und Beethoven: unwiederholbar! Eine eigentümliche Mischung objektiv-subjektiv ergibt sich dann, wenn jemand für seine Person erstmalig und neuartig entdeckt und gestaltet, was unabhängig davon auch ein anderer seinerseits schon gefunden und dargestellt hat. Eine gewisse Verwandtschaft wird ja bei den „Zeitgenossen" stets ausfindig zu machen sein, aber manchmal hat man in der Tat den Eindruck, daß für mehrere — unabhängig voneinander! — die gleiche Frage oder sogar die nämliche Lösung „in der Luft" liegt: Dann reagieren die Feinfühligen, die die „Zeichen der Zeit" verstehen, eben in homologer Weise auf die gegebenen zeitbedingten Erscheinungen innerhalb eines bestimmten Kulturzweiges oder der augenblicklichen Kulturlage überhaupt.

[1] Aber freilich im gereinigten Sinn aufgefaßt, d. h. ohne „libido"!

Hier scheint mir nun aber jener Punkt zu liegen, wo eine Trennung des Begriffs original vom Begriff produktiv vorgenommen werden müßte: Produktiv ist jeder veranlagt, der selbständig zu denken (zu erleben und zu schaffen) vermag, gleichviel ob vor ihm ein anderer oder andere ein gleiches oder in gleicher Weise gedacht haben oder nicht. Original dagegen sollte man streng genommen nur denjenigen nennen, der im objektiven Sinn erstmals — also als Einziger primär! — eine geistige Betätigung entfaltet, wie sie vor ihm eben bis dahin noch nicht bestand. Aber es gibt dergestalt auch einen originalen Unsinn, Irrtum. Genial ist nun derjenige, der in seiner Art und Leistung so einsam und eigenartig dasteht, daß es keinen rechten Sinnn bekommt ihn „vergleichen" und „zurückführen" zu wollen auf irgendwelche andere (mindestens eben das „Originale" an ihm!). Sein Schaffen und Gestalten, sein Sehen und Finden, sein Werk und seine Selbstdarstellung ist so gänzlich anders zum bisherigen, so selbstsicher und icheigen, daß man daraus regressiv die Unableitbarkeit aus den Quellen, dem angesammelten Erfahrungs- und Wissensmaterial ebensowohl begreift wie progressiv sein Unverstandensein von den „Zeitgenossen" und sein Hineinragen in die Zukunft: das wahrhaft Geniale stellt ein zeit- und raumüberlegenes, unzeitgemäßes Wirkliches dar. Zwar ist auch das Geniale, d. h. das Spontanste und Originalste, philosophisch besehen immer nur ein Relatives, und es wird darum alles Geniale trotz seiner Einzigartigkeit und (anfänglichen) Unvergleichlichkeit einmal bei genügender zeitlicher Distanz „historisch" erscheinen, also relativiert werden; allein es ist seine erhabene Größe und stille Majestät, daß es in den „Kongenialen" (der Ausdruck besagt zu viel!) ein Sehen, genauer ein Auch-sehen, Auch-wollen, Auch-müssen erzeugt, also ein Entflammen, ein Weiterwirken, das von Gipfel zu Gipfel übergreift. Solche neuen Weiten freilich müssen von den aus den Gründen und Tiefen Kommenden erst wieder mühsam erstiegen werden, nach Maßgabe ihrer inneren Ausmaße.

Wie das Leben selbst sind auch alle überragend großen Ideen unergründlich, sind irrational nach ihrer Herkunft und imponderabil nach ihrer (oft entlegenen) Wirkung. Was daran rationalisierbar ist, zerstört eben das Originale wie die Wissenschaft das „Leben". Daraus mag es sich erklären, daß gerade die Größten so oft den Eindruck des Dämonischen (Goethe!), des Wollen-Müssens und Nicht-anders-könnens selbst haben oder bei anderen erwecken; daher wohl auch das „Fühlen" (s. o.), das innere subjektive Gewißheit und Lebenserfassung bedeutet, woraus nach der subjektiven Eignung die innerlich-notwendige und eindeutige, von außen vergleichsweise gesehen, freilich variable und verschiedenartige „Lebensform" entquillt.[1] Dieses Wollen-Müssen ist nun aber auch verantwortlich zu machen für den „Fleiß" (Bossuet) und das „Streben" ((Lessing) sowie für die Bescheidenheit und „Selbstverständlichkeit", die sich bei Goethe etwa in jenem bekannten Gespräch mit Eckermann ausdrückt, wo von den „guten Einfällen" die Rede ist, die ungerufen daherkommen und sagen: „Da sind wir!", oder bei Newton in jenem schönen Vergleich, nach dem er sich selber vorkommt wie ein am Meeresstrand spielender Knabe, der zufällig (!) eine schönere und bessere, eine echte und edle Perle findet.

[1] Das Wort hier umfassender genommen als bei Spranger!

Intelligenzstufen.

I. Stufe:	1. linear — „mit eig. Worten“	kopierend in der Sache stehend — aneignen
reproduktiv	2. Aufbau — Grundgedanken	disponierend auf-, erfassen, verstehen
rezeptiv — aufnehmend	3. Idee — Thema	ideell oder intentional beherrschen — „können“
II. Stufe:	1. Einzelheiten	partiell über der Sache stehend
kritisch	2. Aufbau	dispositionell
stellungnehmend	3. das Ganze	prinzipiell
III. Stufe:	1. Zusätze	produktiv—selbsttätig vor der Sache stehend
produktiv	2. Lösungen	original
selbständig schaffend	3. Probleme, Ideen	genial

Schlußbemerkung.

Diese Erinnerung an Newton legt mir noch einen letzten Gedanken nahe, in den die Betrachtung der Intelligenzstufen ausklingen möge. Ich meine damit weder die neohegelianische Hypothese eines emanierenden objektiven Weltgeistes noch irgendeine andere Anspielung auf akute Fragen der Denkpsychologie, sondern einen nochmaligen, wenngleich andersgerichteten Ausblick von unseren denkpsychologischen Erwägungen auf das „Leben“. Die Betrachtung der detaillierten Stufenfolge bis zur höchsten Form legt uns als letzten Gedanken nahe, daß die Welt als Ganzes besehen alle, die niederen und die höheren Formen des Lebens, in allen seinen Erscheinungen, und so auch jene des psychischen Lebens und Erlebens benötigt. Es hat in ihr der naive ebensowohl wie der kritische und dieser nicht minder als der produktive Denker seine Berechtigung und seine Aufgaben, und es muß jeder an seinem Teile und in seiner Weise, in seinem Gebiete und nach seinen Kräften mitwirken am Aufbau der Wahrheit, der Kultur des Lebens. Wie letztlich alle Stufen intelligenter Betätigung aus dem Leben entspringen und nur solcherart als Lebensformen verständlich und sinnvoll sind, so münden sie letztlich auch alle wieder ein in jenes allumfassende Sein und Werden, das wir Leben nennen. Darum ist „Lebensnähe“ auch für die Psychologie, und für sie zumal, stillschweigende Voraussetzung der wissenschaftlichen Ernte und das Kriterium aller Thesen und Argumente — auch dieses Themas. Es wäre gewiß kein Nachteil für manche Psychologen und auch speziell für manche Intelligenzforscher, wenn sie auf die Tatsachen und Belange des Lebens mehr Rücksicht nähmen und aus solcher Grundeinstellung heraus an die Bearbeitung ihrer Fragen heranträten. Über diese Tatsache und Soseinsbegrenzung des

Lebens kommen wir nie hinaus, aber es wäre ein des Menschen wahrhaft würdiges Werk, wenn er das von Kant begonnene Werk einer „Kritik der Urteilskraft" erweitern würde zu einer „Kritik der Seele bzw. des Menschen" überhaupt, um aus solcher Wesenserkenntnis des Menschen seine wahre Wesensformung zu erringen: das aber ist nun eben gleichbedeutend mit Lebensverdeutlichung (erkennend und gestaltend), und dazu ist der Gebrauch der verschiedenen Intellektformen ein souveränes Mittel. Der letzte Gesichtspunkt zur Wertung alles Seienden und Wertenden ist und kann nur sein die Leistung für Mensch und Menschheit — und gerade für diesen höchsten und umfassendsten Betrachtungsgrund scheint mir der vorliegende Versuch einer Gliederung der intellektuellen Fähigkeiten und Arbeitsformen sowohl nach seiner psychologischen Begründung als auch nach seiner didaktischen Auswertung einer intensiven Durchdenkung, Überprüfung und produktiven Um- und Fortbildung förderlich und dienlich zu sein.

Eine gründlichere didaktische Ausbeute des Themas lag nicht im Sinne dieser Arbeit, wäre aber meines Erachtens eine dankbare Aufgabe. Insbesondere wäre eine Untersuchung vonnöten, die den Intelligenzwert oder die Intelligenzhaltigkeit sowie die Intelligenzform und -stufe (in Anwendung obiger Ausführungen) der einzelnen Lehrfächer und Stoffgebiete zum Ziele hätte. Ich glaube, daß sich daraus keineswegs ein neuer Intellektualismus erheben, wohl aber eine klare Anschauung ergeben würde, wie die geistige Entfaltung im allgemeinen und wie sie innerhalb der einzelnen Stoffgruppen sich vollzieht. Daraus könnte dann eine Synthese der ja ohnedies parallelen logischen und psychologischen Ergebnisse gewonnen und somit aufgezeigt werden, wieweit „Formalstufen" berechtigt sind und welche spezifischen Arten und genetischen Folgen das allgemeine Formale in seiner Anwendung auf Stoffe und Schüler je nach der Synthese aus beiden annehmen muß; denn das richtet sich nach Struktur und Bildungswert, nach Intelligenz- und Interessehaltigkeit der Bildungsgüter.

* *

Alltagsfehler und Lernfehler.[1]

Von Arthur Kießling.

Das Zustandekommen einer jeden Leistung beruht auf dem Zusammenwirken von Leistungsfähigkeit und Leistungsforderung. Die Leistungsfähigkeit stellt die dispositionelle Ursache dar, d. h. die innerlich angelegte Wirkungsfähigkeit, die potentielle Voraussetzung für das Entstehen der Leistung. Die Leistungsforderung dagegen bildet die auslösende Ursache, welche die Möglichkeit in die Wirklichkeit, die Fähigkeit in die Tatsächlichkeit umsetzt. Diese Zweiheit der Ursachen bzw. der Bedingungskomplexe — früher häufig als innere und äußere Ursache oder als Ursache und Veranlassung bezeichnet — ist heute in der Wissenschaft als notwendige Voraussetzung für das Entstehen aller Veränderungen innerhalb des biologischen Geschehens anerkannt, mag es sich um das medizinische oder das historische, um das physiologische oder das psychologische Gebiet handeln.

Die qualitative Beschaffenheit der Leistung ist bestimmt durch das Verhältnis zwischen Leistungsfähigkeit und Leistungsforderung. Eine wertvolle bzw. richtige

[1] Zur weiteren Begründung der hier erörterten Fragen sei verwiesen auf H. Weimer, Psychologie der Fehler. Leipzig ²1929. — Derselbe, Fehlerbehandlung und Fehlerbewertung. Leipzig 1926. — A. Kießling, Die Bedingungen der Fehlsamkeit. Leipzig 1925. — Derselbe, Der gegenwärtige Stand der Fehlerforschung. Die Deutsche Schule. 1928, Heft III.

Leistung wird sich ergeben, wenn Leistungsfähigkeit und Leistungsforderung einander entsprechen. Anders ausgedrückt: Die Leistungsfähigkeit muß auf der Höhe der Leistungsforderung stehen oder die Leistungsforderung darf die Leistungsfähigkeit nicht übersteigen. Dieses Korrespondenzprinzip ist also die notwendige Voraussetzung für das Entstehen einer wertvollen bzw. richtigen Leistung. Es ergibt sich damit folgendes Ausgangs- und Grundschema.

L. Fo. ⟷ L. Fä.[1]

Eine falsche Leistung entsteht nun, wenn die Leistungsfähigkeit herabgesetzt ist, sie also der Leistungsforderung nicht mehr entspricht. Eine solche herabgesetzte, geschwächte Leistungsfähigkeit wird in der Fehlerforschung als Fehlsamkeit bezeichnet; sie ist eine Disposition, welche das Zustandekommen der Fehler erleichtert. Die Bedingungen der Fehlsamkeit sind außerordentlich mannigfaltig, sie beschränken sich nicht, wie man früher vielfach annahm, auf Dummheit, Faulheit und Unaufmerksamkeit. Es können einmal objektive Bedingungen sein, gegeben durch die natürliche, die künstliche und die soziale Umwelt. Zum zweiten können subjektive Bedingungen vorliegen, teils erblicher Art, teils körperlicher Art, wie anatomische Eigenschaften, Entwicklungsschwankungen, Ermüdung, Ernährungs- und Verdauungsstörungen, Organ- und Sinnesempfindungen, Krankheiten und Gebrechen, teils psychologischer Art, wie emotionale Momente, Willensschwäche, Intelligenzdefekte, Aufmerksamkeitsstörungen usw. Wird nun an eine auf diese Weise geschwächte Leistungsfähigkeit die normale Leistungsforderung gestellt, so vermag sie nicht mehr das gleiche zu leisten wie die normale Leistungsfähigkeit. Die Leistungsforderung wird damit zur auslösenden Ursache für einen Fehler. Dieser Vorgang läßt sich folgendermaßen andeuten.

L. Fo. ⟷ normale L. Fä.
↓ geschwächte L. Fä. (Fehlsamkeit)

Alle diese Fehler haben das Gemeinsame, daß der Verfehler aus irgendwelchen Gründen augenblicklich oder für längere Zeit sich nicht auf der Höhe seiner Leistungsfähigkeit befindet. Dies kann jedem Menschen zustoßen, dem Kinde wie dem Erwachsenen, dem Manne wie der Frau, dem Schüler wie dem Meister seines Faches, ja sogar dem Tiere. Auch ist es gleichgültig, ob der Verfehler die Anforderung an sich selbst gestellt hat oder sie ihm von anderer Seite gestellt worden ist. Diese Gruppe von Fehlern ist also allgemein verbreitet, ist täglich und stündlich zu beobachten. Wir wollen sie deshalb als Alltagsfehler bezeichnen.

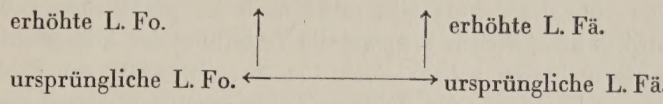
Es gibt nun noch eine andere Entstehungsmöglichkeit der Fehlleistungen und damit noch eine zweite Gruppe von Fehlern. Statt daß die Leistungsfähigkeit herabgesetzt ist, kann die Leistungsforderung erhöht sein, sei es, daß im Leben höhere Anforderungen gestellt werden, sei es, daß in der Schule mehr verlangt wird. Es ergibt sich damit folgendes Bild.

erhöhte L. Fo. ↑
normale L. Fo. ⟷ L. Fä.

Auch in diesem Falle ist das Korrespondenzprinzip verletzt. Die Leistungsfähigkeit entspricht nicht mehr der Leistungsforderung.

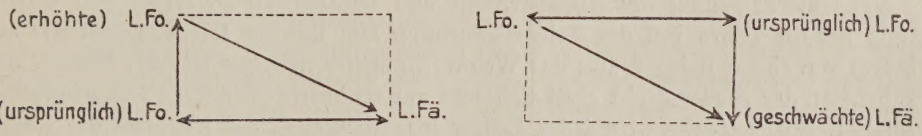
[1] L. Fo. = Leistungsforderung; L. Fä. = Leistungsfähigkeit.

Diese Tatsache ist von besonderer Bedeutung für den Lernvorgang. Alles Lernen beruht auf der Erhöhung der L.Fä. beim Schüler und folgender Steigerung der L.Fo., welche der Lehrer an den Schüler bzw. der Schüler an sich selbst stellt. Der Vorgang läßt sich folgendermaßen skizzieren.



Wenn der Lernvorgang sich in dieser Weise vollzieht, ist das Entstehen einer Fehlleistung nicht möglich. Nun zeigt aber die Erfahrung tagtäglich, daß dies sehr häufig nicht der Fall ist, daß vielmehr der Weg des Lernens durch eine Fülle von Fehlern hindurchführt. Wie ist diese Tatsache zu erklären? Es kommt daher, daß in den meisten Fällen die L.Fä. noch nicht die Höhe der L.Fo. erreicht hat. Lernen ist ein Zustand des Noch-nicht-Könnens. Können setzt Zeit und Übung voraus. In den meisten Fällen ist der Lernende erst auf der Stufe des Wissens angelangt. Wissen aber bedeutet noch lange kein Können. Erst wenn der Lernende durch wiederholte Übung und durch allseitige Betätigung die Forderungen beherrscht, ist er auf der Stufe des Könnens, auf der Stufe des Meisters angelangt. Erst dann entspricht die L.Fä. voll und ganz der erhöhten L.Fo. Da diese zweite Gruppe von Fehlern typisch ist für den Lernenden, können wir ihr die Bezeichnung Lernfehler geben.

Nun scheint vom deskriptiv-psychologischen Standpunkt aus die Unterscheidung dieser beiden Fehlergruppen, der Alltagsfehler und der Lernfehler, gleichgültig zu sein. Und tatsächlich ist es vom Gesichtspunkt der psychologischen Beschreibung einerlei, ob die L.Fä. herabgesetzt oder die L.Fo. erhöht ist. Wir bekommen, wenn wir in der oben ausgeführten Weise skizzieren, in beiden Fällen das gleiche Bild: die L.Fo. steht über dem Niveau der L.Fä.



Damit ist bewiesen, daß für die Lehre von den Fehlerarten es gleichgültig ist, ob z. B. ein Einstellungsfehler zur Gruppe der Alltagsfehler oder zur Gruppe der Lernfehler gehört. Ganz anders liegen die Verhältnisse für die Lehre von der Fehlerverhütung und Fehlerbekämpfung und für die Lehre von der Fehlerbewertung. Hier ist die vom genetisch-psychologischen Standpunkt gewonnene Unterscheidung der beiden Fehlergruppen von grundlegender Bedeutung.

Die Verhütung und Bekämpfung der Alltagsfehler hat auszugehen von der Fehlsamkeit und ihren Bedingungen. Bei der Verhütung der Alltagsfehler handelt es sich darum, die Bedingungen der Fehlsamkeit zu erkennen und sie nach Möglichkeit unschädlich zu machen, damit eine Fehlsamkeit sich nicht entwickeln kann. So weiß z. B. jeder Lehrer, daß die L.Fä. seiner Zöglinge in der Schule durch ungenügenden Schlaf herabgesetzt wird. Durch Belehrungen, Ermahnungen oder durch andere Maßnahmen wird er deshalb nach Möglichkeit dahin wirken, daß seine Zöglinge ausgeschlafen in die Schule kommen. Damit ist eine bekannte Fehlerquelle verstopft und eine Schwächung der L.Fä. von dieser Seite her verhütet. Nun sind nicht alle Fehlsamkeitsbedingungen so bekannt wie die eben erwähnte. Um sie zu kennen,

muß man sich schon intensiver mit ihnen beschäftigen. Allerdings wird auch der in dieser Hinsicht kundige Erzieher und Lehrer nicht alle Fehlsamkeitsbedingungen beseitigen können. Aus verschiedenen Gründen nicht. Aber das Menschenmögliche sollte geschehen, um eine möglichst weitgehende Fehlerverhütung in die Wege zu leiten. Und was für die Schule gilt, sollte auch im praktischen Leben beachtet werden. Prinzipiell den gleichen Weg wie die Verhütung der Alltagsfehler wird ihre Bekämpfung einzuschlagen haben. Auch für sie gilt, wenn ein Fehler gemacht worden ist, die Bedingungen der Fehlsamkeit zu beseitigen, damit die Leistungsfähigkeit wieder die normale Höhe erreicht und eine Wiederholung des Fehlers ausgeschlossen ist.

Ganz anders ist die Sachlage bei der Verhütung und Bekämpfung der Lernfehler. Um Lernfehler zu verhüten, wird der Lehrer darnach streben müssen, einmal die L.Fä. auf die erforderliche Höhe zu bringen und zum andern nur eine solche L.Fo. an den Schüler zu stellen, die der Schüler bewältigen kann, die also auf der Höhe der erreichten L.Fä. steht. Mit andern Worten, er wird das erwähnte Korrespondenzprinzip zu beachten haben. Bei der Bekämpfung der Lernfehler dagegen muß der Lehrer sich der Tatsache bewußt sein, daß die L.Fä. des Schülers für die gestellte L.Fo. noch nicht ausreicht. Seine Aufgabe wird es deshalb sein, durch Erklärung und Übung die L.Fä. in dem erforderlichen Maße zu stärken. Zeigt z. B. ein Satzzeichendiktat, daß der Schüler eine bestimmte Kommaregel noch nicht beherrscht, so wird der Lehrer diese Regel in geeigneter Weise mit dem Schüler behandeln, damit die Stufe des Beherrschens und des Könnens erreicht wird. Wie diese „Behandlung" zu erfolgen hat und welches die „geeignete Weise" ist, diese Frage kann die Fehlerforschung nicht allein lösen. Hier müssen Fehlerforschung auf der einen, Didaktik und Methodik auf der andern Seite gemeinsam Hand in Hand gehen.

Die Unterscheidung von Alltagsfehlern und Lernfehlern ist ferner von Bedeutung für die Lehre von der Fehlerbewertung. Um dies zu zeigen, gehen wir am besten von einem Beispiel aus, das Weimer in seiner „Psychologie der Fehler" anführt.[1] In der Niederschrift eines Schülers war zu lesen: „Die Kirchen schmecken süß." Natürlicherweise wird jeder Lehrer hier Mängel in der Kenntnis der Rechtschreibung annehmen, diesen Fehler als Lernfehler auffassen und bei der Zensur als schweren Fehler bewerten. Eine genaue Untersuchung ergab aber, daß der Tatbestand hier anders lag. Weimer konnte nämlich durch eine unauffällige Befragung feststellen, daß dem Schüler der Unterschied von „Kirchen" und „Kirschen" sehr wohl bekannt war; auch stellte er fest, daß kurz vorher in der Niederschrift der Satz stand: „Die Kirche hat einen Turm." Es handelt sich somit um einen perseverativen Fehler, wahrscheinlich durch abgelenkte Aufmerksamkeit bedingt, mit anderen Worten um einen Alltagsfehler, der auch jedem rechtschreibekundigen Erwachsenen unterlaufen kann. Die Bewertung als Lernfehler hätte in diesem Falle eine ungerechte Härte bedeutet, ganz abgesehen davon, daß auch die Bekämpfung des Fehlers bei der sogenannten „Verbesserung" falsche Wege eingeschlagen hätte.

Nach dem Vorausgegangenen ist man vielleicht versucht, den Satz aufzustellen: Alltagsfehler sind leichter, Lernfehler schwerer in Rechnung zu stellen. Doch wäre dieser Standpunkt abwegig; denn so einfach liegen die Verhältnisse nicht. Zwar gibt es eine Fülle von Alltagsfehlern, deren Bedingungen der Macht des Verfehlers

[1] a. a. O. S. 26.

entzogen sind und für die er infolgedessen nicht verantwortlich gemacht werden kann wie drückende Schwüle, störende Umgebung, Unwohlsein usw., auf der anderen Seite gibt es aber auch Alltagsfehler, deren Bedingungen durch die Schuld des Verfehlers zustandegekommen sind, wie ungeregelter Lebenswandel. Auch bei den Lernfehlern sind Einschränkungen zu machen. Hier kann die Ursache auf der einen Seite in Mängeln des Wissens und Könnens der Schüler liegen, auf der anderen Seite aber auch im Unterricht des Lehrers, sei es infolge seiner mangelhaften Didaktik und Methodik, sei es infolge unberechtigt hoher Anforderungen. Wir sehen also, daß die Unterscheidung von Alltagsfehlern und Lernfehlern einen wesentlichen Gesichtspunkt für die Bewertung des Fehlers liefert, allerdings mit der Einschränkung, daß eine genaue psychologische Analyse hinzukommen muß. Erst dann kann die Bewertung als gesichert angesehen werden.

In diesem Zusammenhang ergibt sich eine prinzipielle Frage. Die hier gegebene Anschauung der Fehlerbewertung wird teilweise auf Widerstand stoßen, und zwar deswegen, weil wir die Bewertung des Fehlers bis zu einem gewissen Grade abhängig machen von der psychischen Genese des Fehlers. Es handelt sich also hier um eine verstehende Bewertung. Der Vertreter einer objektiv-kritischen Bewertung wird diesen Standpunkt als „psychologistisch" ablehnen und auch bei der Beurteilung kindlich-jugendlicher Leistungen lediglich objektiv feststehende Maßstäbe heranziehen wollen, ohne Rücksicht auf die geistige Entstehung des Fehlers. Dieser Standpunkt scheint mir unhaltbar. So sehr es zu begrüßen ist, wenn der normale Erwachsene und alle Äußerungen seiner Persönlichkeit als etwas Daseiendes angesehen und eine mehr objektive Bewertung bei ihm ausgeübt wird, so bedenklich erscheint mir dies beim Kind und Jugendlichen. Das Kind und der Jugendliche befinden sich noch in der körperlichen und geistigen Entwicklung, Werterlebnis und Werteinstellung sind noch unvollkommen und unreif. Alles Handeln und Tun wird nur verständlich aus der Struktur der jeweiligen Entwicklungsphase, in der sich das Kind oder der Jugendliche gerade befindet. Allgemein objektive Bewertungsmaßstäbe sind also gar nicht möglich, sondern höchstens solche der einzelnen Entwicklungsphasen, das bedeutet aber im Grunde nicht viel anders, als was die verstehende Bewertung auch meint. Die Unterscheidung von Alltagsfehlern und Lernfehlern gibt eine Möglichkeit für die verstehende Bewertung kindlich-jugendlicher Leistungen.

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Jahresbericht 1927 und 1928 des Instituts für experimentelle Pädagogik und Psychologie in Leipzig.

Die vergangenen beiden Jahre brachten für das Institut eine Fülle neuer Arbeiten. Die Zuwendung zu praktischen Problemen hat es mit sich gebracht, daß die Arbeiten des Institutes in weitere Kreise drangen, und daß sie nicht nur im Mittelpunkte der Besprechungen in Fachzeitschriften standen, sondern auch von Tageszeitungen gewürdigt wurden. So berichtete die Sächsische Staatszeitung ausführlich über die Untersuchungen des Institutes. Aus der Menge der Fachkritiken sei nur diejenige aus der Feder des bekannten Psychologen und Pädagogen Hylla erwähnt, die in der „Deutschen Schule" (32. Jhrg., 8. Heft) veröffent-

licht ist. Er schreibt dort über die Arbeit im Institut: „Was könnten unsere werdenden Lehrer an pädagogischer Psychologie lernen, wenn jede Lehrerbildungsstätte mit einer Forschungsstätte wie dem Leipziger Institut in dauernder und enger Fühlung stände."

Die Arbeitsgemeinschaften für die einzelnen Spezialgebiete setzten ihre Arbeit fort.

Unter Leitung von Dr. Herbert Winkler brachte die Arbeitsgemeinschaft „Charakterologie anormaler Kinder" ihre sich über einige Jahre erstreckenden Arbeiten zum Abschluß. Sie studierte eingehend die seelische Eigenart von Kindern aus Sonderklassen, Hilfsschulen, von Schwererziehbaren, Taubstummen, Blinden, Krüppeln usw. Das Hauptproblem lag in der praktischen Analyse und Fixierung der verschiedenen seelischen Erscheinungen, die an „anormalen Kindern" irgendeiner Art festgestellt werden können. Daneben wollte die Arbeit noch dem starken Verlangen in Lehrerkreisen nach Hilfsmitteln und Anregungen für die Erkenntnis und Behandlung schwer zu erziehender Kinder entgegenkommen. Den Niederschlag dieser Arbeiten bildete der Beitrag der Arbeitsgemeinschaft in Band XVI der Institutsveröffentlichungen: „Das auffällige Kind", Anleitung zur Beobachtung und Kennzeichnung mit pädagogischen Ratschlägen. Dieser Beitrag erschien wegen seiner großen praktischen Bedeutung für die Schularbeit als Sonderdruck. (Drucksache Nr. 350.)

Leider verlor das Institut den rührigen Leiter der Arbeitsgemeinschaft, den früheren Assistenten des Instituts. Dr. Winkler wurde als beratender Psycholog an das Oscar-Helene-Heim in Berlin-Dahlem berufen und übernahm diese neue Aufgabe.

Der Ausschuß für Begabungsuntersuchungen beschäftigte sich unter Leitung von Johannes Schlag in seinen Sitzungen mit dem vom Ministerium für Volksbildung dem Sächsischen Lehrerverein zur Begutachtung übersandten Gesundheitsschein, ferner mit dem Berichte des Schulpsychologen Lämmermann in Mannheim über seine Tätigkeit. Er beteiligte sich mit einigen seiner Mitglieder an der Ausarbeitung und Erprobung von Tests für die Auslese der Zehnjährigen beim Übergange nach höheren Schulen. Auch nahmen dieselben teil an den Untersuchungen, die der wissenschaftliche Ausschuß zur Vorbereitung der Aufnahmeprüfung an zehn-, dreizehn- und vierzehnjährigen begabten Schülern vornahm. Von anderen Stellen wurde der Ausschuß mehrfach um Gutachten in Fragen der Sonderung der Kinder nach ihrer Begabung gebeten.

Im Laufe des Wintersemesters 1928 legte Johannes Schlag, der die Arbeiten des Ausschusses seit seiner Gründung geleitet hat, aus Gesundheitsrücksichten den Vorsitz nieder. Der wissenschaftliche Leiter des Institutes dankte ihm bei dieser Gelegenheit mit herzlichen Worten für die reiche Arbeit, die er in diesen elf Jahren geleistet hat, und gab der Hoffnung Ausdruck, daß er seine Kraft dem Ausschuß noch lange zugute kommen lassen möge. Die Leitung übernahm Felix Schlotte.

Im Mittelpunkt der Arbeiten steht jetzt das Problem der Schwachbegabten, der Zurückgebliebenen und die Frage nach praktischen Hilfsmitteln zu ihrer Erkennung und Auslese. Zu diesem Zwecke wurde ein Beobachtungsbogen mit Anregungen zur Ausfüllung ausgearbeitet und Vorschläge von Testzusammenstellungen gemacht, die zunächst zur Erforschung der Eigenart des Sonderkläßlers dienen sollen, die aber auch als Auslesehilfsmittel Verwendung finden

können. Neue Tests wurden aufgestellt und erprobt, Auswertungsverfahren geprüft und die Neuerscheinungen des Arbeitsgebietes besprochen.

Unter Vorsitz von Richard Wetzel bearbeitete der Ausschuß für Aussage- und Zeugenpsychologie die Probleme der Kinderaussage weiter. Die Mitglieder dieses Ausschusses werden nach wie vor stark als Gutachter von Staatsanwaltschaften und Gerichten in Anspruch genommen. Die Zahl der Leipziger kinderpsychologischen Sachverständigen wurde um zwei Herren, die dem Ausschuß angehören, vermehrt, obwohl sich die sächsischen Ministerialverordnungen, wonach kinderpsychologische Sachverständige auch beim Verhör jugendlicher Beschuldigter zuzuziehen sind, noch nicht ausgewirkt haben. Im Anschluß an die Steglitzer Schülertragödie erschien in der „Neuen Leipziger Zeitung" vom 2. Februar 1928 ein größerer Artikel des Leiters des Kriminalamtes Leipzig, des Herrn Oberregierungsrates Dr. G. Heiland, der sich mit der Vernehmung von Kindern und Jugendlichen in Strafsachen beschäftigte und die vorbildliche Verordnung des sächsischen Justizministeriums besprach. Im Rahmen dieses Artikels berichtete er von den guten Erfahrungen mit dem Institut des Leipziger Lehrervereins, „dank dessen Anregungen und Entgegenkommens ... sich diese Einrichtung (der Kriminalhelfer und Gutachter) aufs beste bewährt habe". Die Begründung der Aussagepsychologie wurde durch die Arbeit Georg Schieracks „Über die Befähigung jugendlicher Zeugen zur Personenbeschreibung" — Fortsetzung der Arbeit, die im 15. Bande der Institutsveröffentlichungen abgedruckt worden ist — gefördert.[1] Im März 1927 nahmen Döring und Wetzel an einer privaten Zusammenkunft mehrerer forensisch-psychologischer Sachverständigen in Berlin teil, die unter Leitung von Prof. W. Stern, Hamburg, stattfand. Nach zwangloser Behandlung verschiedener Fragen wurde vor allem die Notwendigkeit betont, geeignete Ausbildungswege zur Sicherung eines qualifizierten Nachwuchses für Sachverständige zu schaffen. Über diese Verhandlungen erstatteten die beiden Herren eingehenden Bericht.

Die Arbeit der Arbeitsgemeinschaft „Psychologische Fragen der Jugendlektüre" (Leiter: Felix Schlotte) wurde während des Sommersemesters 1927 durch Krankheit des Leiters unterbrochen. Die 1926 begonnene Untersuchung wurde im Wintersemester weitergeführt, und zwar wurde versucht, die Ergebnisse aus der Bearbeitung des Materials von der Ausstellung anläßlich der Lehrerversammlung Leipzig 1925 über das Lieblingsbuch zunächst klassenweise zusammenzufassen. Die im Wintersemester 1926 eingeleitete Ausleihestatistik, durch die versucht wird, den unbeeinflußten Buchwunsch des Kindes zu erfassen, wurde fortgesetzt; für diese Erhebung kommen nur besonders geartete Ausleihestellen (Kinderlesehallen) in Frage. Deswegen muß diese Untersuchung über mehrere Jahre fortgesetzt werden, damit Material in einem solchen Umfange vorliegt, daß die Besonderheiten der einzelnen Erhebungsstellen keinen wesentlichen Einfluß haben können. Eine weitere Untersuchung wurde eingeleitet, die auf einem anderen Wege Aufschluß über das literarische Interesse der verschiedenen Altersstufen zu bekommen versucht. Bei dieser experimentellen Untersuchung soll die Stellung zum Buchtitel wegweisend sein.

[1] Georg Schierack, Über die Befähigung jugendlicher Zeugen zur Personenbeschreibung. Bd. XVII der Päd.-Psychol. Arbeiten. S. 7 ff.

Die Abteilung „Psychologie des Jugendlichen" (Leiter: Dr. O. Kupky) hat ihre Tätigkeit in der im letzten Bericht angegebenen Richtung fortgesetzt und die soziale Reifung weiterhin untersucht. Im Mittelpunkt der Verhandlungen stand das Verhalten des jugendlichen Menschen in der Schulklasse. Die das gleiche Thema behandelnden Wiener Arbeiten von Charlotte Bühler, Reininger, Hetzer, Večerka wurden besprochen und in ihren Ergebnissen nachgeprüft; neben manchen Übereinstimmungen wurden dabei auch Abweichungen von den eigenen Ergebnissen festgestellt. Die Aufstellung der Soziogramme von Klassen von Volks- wie von Berufsschulen dürfte das nächste Ergebnis der gemeinsamen Arbeit sein. Wichtig erscheint zu betonen, daß sich die Beobachtung einer Schulklasse zur Erfassung ihrer Struktur über mehrere Jahre erstrecken muß. Diese Untersuchungen haben Ende 1928 einen gewissen Abschluß erreicht. An dieser Stelle sei verwiesen auf Dr. Kupkys letztes Buch, das als Beigabe der „Neuen Bahnen", Monatsschrift für Erziehung und Unterricht, erschienen ist und den Titel „Jugendlichen-Psychologie" führt. Es ist im Zusammenhang mit der Arbeit der Abteilung entstanden und im Verlag der Dürr'schen Buchhandlung erschienen.

Hermann Ranft behandelte mit seiner „Psychoanalytischen Arbeitsgemeinschaft" Theodor Reiks Schrift „Geständniszwang und Strafbedürfnis", im besonderen unter Heranziehung anderer einschlägiger Schriften die Kapitel: Tiefendimension der Neurose, Geständniszwang in Religion, Mythus, Kunst und Sprache, Die Entstehung des Gewissens, Zur Kinderpsychologie und Pädagogik.

In der hierauf eingerichteten metapsychologischen Arbeitsgruppe referierte stud. phil. Fritzsch über „Das Unbewußte" nach Freuds Schriften und Aufsätzen, Hermann Ranft über die Darstellung des Unbewußten nach Heinz Hartmanns Schrift „Grundlagen der Psychoanalyse". Die Fortsetzung der Arbeit wurde unterbrochen durch die Notwendigkeit der Behandlung von Anna Freud, „Zur Technik der Kinderanalyse". Hierbei fanden praktische Schulfälle eingehende Besprechung. Hermann Ranft und Georg Bräuner besuchten den X. Internationalen Psychoanalytischen Kongreß in Innsbruck am 1., 2. und 3. September 1927 und erstatteten in zwei Sitzungen darüber Bericht. Eine Fortführung des Kongreßberichtes und eine abschließende Betrachtung über die Kinderanalyse bildete der Vortrag Hermann Ranfts über „Laienanalyse, Kinderanalyse, Pädanalyse" im Diskussionsabende des Instituts. Mit Rücksicht auf die Vertiefung der Reikschen Themen nahm die Arbeitsgemeinschaft geschlossen an den Vorträgen Dr. Bernfelds über „Psychoanalyse und Marxismus" sowie über „Religion im Lichte der Analyse" teil. Über die Vorträge trat die Arbeitsgemeinschaft in eine ausführliche Aussprache ein.

Mit Rücksicht auf die Arbeitsbelastung seiner Mitglieder hielt die Psychoanalytische Arbeitsgemeinschaft 1928 nur noch aller vierzehn Tage ihre Sitzungen ab. Es fanden zwanzig Sitzungen statt. Beendet wurde das im Jahre 1927 begonnene metapsychologische Seminar, durch das die Grundbegriffe der Psychoanalyse gewonnen werden sollten. Hermann Ranft behandelte „Trieb und Triebschicksale", Faber „Die Verdrängung". Danach wurde Freuds Schrift „Das Ich und das Es" besprochen; die Referate übernahmen Faber, Herrmann, Laudel und Ranft. Ein Abend war der Aussprache über die vom Psychologischen Institut des Leipziger Lehrervereins herausgegebene Schrift „Das auffällige Kind"

gewidmet. An zwei Abenden berichtete Ranft über die Diskussionen der Psychoanalytischen Gesellschaft, Berlin, zu den Themen: Freud, „Die Zukunft einer Illusion", Dr. Bernfeld und Anna Freud, „Die Möglichkeit einer psychoanalytischen Pädagogik". Begonnen wurde mit der Behandlung der Schrift Dr. Alexanders, „Psychoanalyse der Gesamtpersönlichkeit". Über einzelne Abschnitte referierten Ranft, Welker und Frau Lindner. Gelegentlich wurden Erziehungsfälle aus der Schulpraxis erörtert. Außerdem wurden die Vorträge von Dr. Bernfeld „Über Gedanken zur Erziehung von Masse und Führer in der Jugendbewegung" und von Frau Dr. Benedek „Über die Anfänge einer psychoanalytischen Charakterlehre" besucht und besprochen. Der Leiter der Arbeitsgemeinschaft hielt zwei längere Kurse zur Einführung in die Psychoanalyse ab im Aufsichtsbezirke Pirna und im Bezirkslehrerverein Penig, zwei Einführungsvorträge im Bezirkslehrerverein Aue und im Bunde privater deutscher Mädchenschulen, Leipzig.

Die Abteilung für allgemeine Psychologie (Leiter: Wilhelm Fuß) arbeitete im besonderen psychoanalytische Literatur an der Hand von Schultz-Henckes „Einführung in die Psychoanalyse" durch. Daneben nahm sich die Abteilung Mauthners „Beiträge zur Kritik der Sprache" vor, um durch dieses Werk in die Psychologie der Sprache eingeführt zu werden.

Wie in früheren Jahren wurde auch 1928 ein Junglehrerkursus durch Richard Wetzel mit dem Thema „Psychologische Kinderbegutachtung und -beschreibung" abgehalten. Dr. Winkler leitete eine Arbeitsgemeinschaft der Volkshochschule mit dem Thema: „Die Verschiedenheit der menschlichen Begabung in Schule, Leben und Beruf".

An Diskussionsabenden behandelten folgende Damen und Herren die Themen:

1927: Georg Schierack: Das Wiedererkennen von Personen (mit Lichtbildern und Demonstrationen).
Karl Bartsch: Zur Kritik der Binet-Simon-Methode.
Johannes Schlag: Über Symptome krankhafter Störungen in der Kinderschrift (mit Lichtbildern).
Max Döring: Eindrücke und Ergebnisse vom X. Psychologenkongreß in Bonn.
Walther Hecker: Psychologie im Alltagsleben.
Felix Schlotte: Mimische Studien an Kindern (mit Lichtbildern).
Theodor Leicht: Der Perlentest als Arbeitsprobe.
Prof. Dr. F. Sander: Über Gestaltpsychologie (mit Lichtbildern und Demonstrationen).
Dr. Th. Herrle: Zur Psychologie der Lehrerspitznamen.
Herm. Ranft: Laienanalyse, Kinderanalyse, Pädanalyse.
Prof. Dr. Joh. Kretzschmar: Zur Soziologie des Industriekindes.
1928: Dr. phil. E. Lippert: Psychologische Untersuchungen zur Motorik des Armes (mit Lichtbildern).
Dr. phil. O. Kupky: Das soziale Verhalten des Jugendlichen.
Schulrat Ad. Kruckenberg, Osterode (Harz): Die Schulklasse als Arbeits- und Lebensgemeinschaft (gemeinsam mit der Pädagogischen Gesellschaft Leipzig).
Kurt Schwarz: Wie gewinne ich Charakterbilder meiner Schüler?
Rita Scharfe: Die Daltonschule und ihr System.
Karl Bartsch: Unverstandene Kinder und ihre Schulleistungen.
Univ.-Prof. Dr. phil. et med. A. Pfeifer: Über Hysterie.

Felix Schlotte: Bericht über die 6. Verbandstagung der deutschen praktischen Psychologen in Hannover.
Dr. phil. O. Kupky: Selbstbildung Jugendlicher.
Kurt Kießling: Bühlers Kritik an den psychologischen Strömungen der Gegenwart.
Felix Schlotte: Neue Arbeiten zur Psychologie und Soziologie der Schulklasse.
Friedm. Brendel: Das psychopathische Kind.
Dr. phil. O. Schäfer: Über Lindsey-Evans Buch „Die Revolution der modernen Jugend".
Dr. phil. O. Kupky: Die Einstellung der Jugendlichen höherer Schulen zum Beruf.
Max Döring: Die Achsche Suchmethode und ihre Anwendung.
Dr. phil. Heinz Burkhardt: Über Verlagerung räumlicher Gestalten (mit Lichtbildern).
A. Hoffmann, Meißen: Welche Lehren ergeben sich aus den Schicksalen der von mir betreuten Hilfsschüler?
Wilhelm Fuß: Mauthners Psychologie.
Dr. med. Benedek: Die Anfänge einer psychoanalytischen Charakterlehre.

Ostern 1928 fanden in Leipzig zwei große pädagogische Kongresse statt. An beiden beteiligten sich Mitglieder des Instituts. Max Döring, der wissenschaftliche Leiter des Instituts, hielt im Rahmen des Internationalen Kongresses der Bildungsarbeiter einen Vortrag über „Das proletarische Kind"[1], auf dem Heilpädagogischen Kongreß sprachen Rudolf Lindner über „Das phonetische Laboratorium der Taubstummenanstalt", Karl Bartsch und Friedmar Brendel über „Heilpädagogische Frühbehandlung" und Dr. H. Winkler über „Motorisch und charakterologisch auffällige Kinder". Für die Teilnehmer beider Kongresse wurde in den Räumen des Instituts eine Ausstellung veranstaltet, die sehr gut besucht wurde und einen Einblick in die gegenwärtige Arbeit des Instituts geben sollte. Außerdem beschickte das Institut Ostern die Ausstellung in Chemnitz anläßlich der Allgemeinen Lehrerversammlung und zu Pfingsten 1928 die Ausstellung, die mit dem Internationalen Kongreß in Berlin verbunden war.

Das Institut stellte auch in diesen beiden Jahren seine Einrichtungen und Hilfsmittel in den Dienst der Öffentlichkeit. Mitglieder des Instituts hielten Vorträge in Elternabenden und Lehrervereinen. Durch Führungen im Institut mit einleitenden Vorträgen gaben sie Vereinen und Einzelpersonen Kenntnis von der Arbeit des Instituts.

Das Institut entsprach der Aufforderung des Sächsischen Lehrervereins um Begutachtung eines Gesundheitsbogens, der dem Sächsischen Lehrerverein vom Ministerium für Volksbildung im Freistaat Sachsen vorgelegt worden war.

Gegen Ende 1927 legte Dr. Herbert Winkler sein Amt als Assistent des Instituts nieder. Felix Schlotte trat an seine Stelle. Er nahm in dieser Eigenschaft auf Einladung des Volksbildungsministeriums an der Bezirksschulrätekonferenz in Dresden, die sich mit den Fragen der Schülerbeobachtung und Schülerbeschreibung befaßte, teil. Mit Rücksicht auf aktuelle pädagogische und psychologische Probleme in der praktischen Rechtsprechung nahm das Institut enge Beziehungen

[1] Vergleiche: Max Döring, La situation psychologique de l'enfant prolétarien. Pédagogie prolétarienne. Journées pédagogiques de Leipzig organisées par l'Internationale des Travailleurs de l'Enseignement, Pâques 1928. Aux éditions de l'Internationale 8 Avenue Mathurin-Moreau Paris-XIXe, 1928.

zur Leipziger „Juristisch-medizinischen Gesellschaft“ auf. Ferner wurde mit verschiedenen ausländischen Instituten im Berichtsjahre Verbindung gesucht. Das Institut steht jetzt im wissenschaftlichen Austauschverkehr mit dem Institut der Universität Wisconsin, Madison U. S. A., dessen Leiter der Herausgeber der führenden pädagogischen Zeitschrift (Journal of Educational Research) ist, mit der British Psychological Society und der Gesellschaft für kulturelle Verbindung der Sowjet-Union mit dem Auslande.

* *

Schrifttum.

Pädagogisch-Psychologische Arbeiten aus dem Institut des Leipziger Lehrervereins. Hrsg. von M. Döring. XVII. Bd. Leipzig 1929. Dürr'sche Buchhandlung. 304 S.

In einer sehr ausführlichen Darstellung gibt G. Schierack (Über die Befähigung jugendlicher Zeugen zur Personenbeschreibung) die Ergebnisse eines Versuchs an 1208 Kindern im Alter von 6 bis 14 Jahren, bei dem eine Person (fremder Lehrer) während des Unterrichts kurze Zeit das Klassenzimmer betreten hatte, worauf die Kinder einen freien Bericht anzufertigen und 48 Fragen eines Verhörs zu beantworten hatten, die sich teils auf körperliche Merkmale, teils auf die Kleidung bezogen. Die Prozentwerte der richtigen, falschen und fehlenden Antworten sind für jede einzelne Frage angegeben, und zwar getrennt nach Geschlechts-, Alters- und Begabungsunterschieden. Mit zunehmendem Alter zeigte sich eine deutliche Verbesserung sowohl des Umfangs als auch der Treue der Aussage, der stärkste Fortschritt trat zwischen dem 8. und 10. Lebensjahr auf. Knaben und Mädchen unterscheiden sich kaum auf den älteren Altersstufen, dagegen sind unter den 6—8jährigen die Mädchen den Knaben deutlich überlegen. Die Antworten der Knaben sind i. a. präziser und begründet, die Mädchen machen oft unbestimmte, mehr schematische Angaben. Ein Einfluß der Begabung läßt sich bei den drei Gruppen (gut, mittel, wenig begabt) kaum feststellen, nur die wenig Begabten schneiden in der Regel etwas schlechter ab, besonders auf den jüngeren Altersstufen. Verf. weist darauf hin, daß dort, wo die Merkmale Mittelformen besitzen (mittel, gewöhnlich, normal), die Kinder größere Schwierigkeiten in der Beurteilung haben, als wo es sich um extrem ausgeprägte Merkmale handelt (z. B. groß — klein). Darüber hinaus dürfte aber auch die Reihenfolge der Einzelbestimmungen innerhalb der Frage gelegentlich von Einfluß auf die Beantwortung gewesen sein, z. B.: War der Mann jung, mittel oder alt? Wenn hier ein sehr großer Prozentsatz der jüngsten und der wenig begabten Kinder die Antwort jung (statt mittel) gibt, so ist wohl daran zu denken, daß das Wort jung als an 1. Stelle stehend diesen Kindern als Antwort besonders nahelag. Auch bei einigen anderen Fragen läßt sich ein solcher Einfluß der Fragestellung vermuten.

Eine sorgfältige Zusammenstellung der verschiedenen Indizes zur Erfassung der körperlichen Entwicklung des Kindes gibt W. Haferkorn (Die körperliche Erfassung des Kindes mit Hilfe von Indizes). An einem allerdings nur kleinen Material von 90 Schulkindern vergleicht er dann einige der auf Grund seiner Messungen gewonnenen Indizes und findet die besten Ergebnisse bei der Formel $J = \frac{\text{Gewicht}^2}{\text{Länge}^5}$, die sich schon bei Quételet findet und heute von amerikanischen Forschern viel verwendet wird. Auch die Pirquetsche Formel Gelidusi $J = \frac{\sqrt[3]{10 \times \text{Gewicht}}}{\text{Sitzhöhe}}$ hat sich bewährt.

Im Anschluß an die Versuche von Th. Leicht mit dem Perlentest zur Prüfung der Handgeschicklichkeit (Bd. XVI) teilen E. Arnstein, G. Hertzer und K. Kießling „Neue Versuche mit dem Perlentest“ mit. Es bestätigt sich die bessere Leistung der Mädchen und die relativ gute Übereinstimmung mit den Zensuren im Handfertigkeitsunterricht. Ein Vergleich zwischen normalen Volksschülern und Hilfsschülern ergab eine deutliche Minderleistung der letzteren, zugleich aber eine sehr viel stärkere Leistungsverbesserung während der 8 Schuljahre, die Kießling mit der starken Betonung der manuellen Betätigung in der Hilfsschule erklärt.

„Neues Testmaterial zur Prüfung von Schulkindern“ teilt F. Schlotte mit, und zwar einen Bilderbogentest „Marabu“ für ältere Volksschulkinder, ein Bild mit Sinnwidrigkeiten, einen Lückentest, der aus Einzelsätzen mit wechselndem Stoffgebiet zusammengestellt ist.

Aus der in Plauen angewendeten Auslese begabter Volksschüler beschreibt schließlich W. Schubert einen logischen Lückentest, einen grammatischen Test, der Fehler der Sprachlehre enthält und infolgedessen nur für ein begrenztes Sprachgebiet verwendet werden kann, einen grammatischen Lückentest, der schwierigere Konjugations- und Deklinationsformen verlangt, und einen Bindewörtertest.

Jena. A. Argelander.

Jos. Schröteler, S. J., Die geschlechtliche Erziehung. Beiträge zur Grundlegung einer gesunden Sexualpädagogik. In Verbindung mit anderen Fachleuten herausgegeben, Pädagogischer Verlag, G. m. b. H. Düsseldorf 1929. 226 S. 7,50 RM.

Das sexuelle Problem beunruhigt alle Erzieher. Die Verantwortung, die Eltern, Pädagogen, Richter gegenüber der Jugend tragen, drückt immer mehr. Die Anschläge gegen festgegründete Sittlichkeit nehmen alltäglich zu. Pädagogisch Denkende erörtern ihre größte Sorge in Aufsätzen, Vorträgen und auf Tagungen. Ein fester Standort scheint ganz zu fehlen und man glaubt, die starren Naturgesetze sittlicher Ordnung durch Relativierung zu mildern. Lindsey wird Prophet. Diesen Bestreben gegenüber setzt das obige Buch seine klare Stirn entgegen. Wissenschaftlich gründlich fundiert, von modernster Forschung unterbaut, werden die Ursachen sexueller Jugendnot gezeichnet, die gesicherten Ergebnisse der Jugendkunde aufgewiesen. Was dieses Buch von allen anderen desselben Themas weit unterscheidet, ist der feste Standort, die Verkündung des felsenfesten Sittengesetzes, das unerschütterlich dasteht und nicht ohne Störung natürlicher Ordnung verlassen werden kann. Der katholische Standpunkt, in dessen Geist dieses Problem zum erstenmal von Seiten des Moraltheologen, des Pädagogen, der Frau und des Jugendrichters gesichtet wird, will die Sexualerziehung in die Gesamterziehung des Menschen einziehen. Höhepunkte dieses Buches, das Abhandlungen bedeutender Fachleute vereinigt, bedeuten die Aufsätze über die Grundzüge der Sexualpädagogik und die sexuelle Erziehung im Lichte katholischer Lehre und Erfahrung. Die weltanschauliche Gründung des Problems gibt dem Erzieher, besonders dem nichtkatholischen, neue Blicke. Tatsache ist es, daß Wissen allein nie über sexuelle Krisen führt. Dieses Werk gibt einen Versuch zur Überwindung der Sexualnot bei metaphysischer Vertiefung und im Festhalten des in der Natur gründenden Sittengesetzes. Dieses Buch gehört in die Hände aller Erzieher. Den Abschluß bildet eine kritische Auseinandersetzung mit dem vom preußischen Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung veröffentlichten Gutachten über die Sittlichkeitsvergehen an höheren Schulen. Ein ausgedehntes Literatur-, Namen- und Sachverzeichnis befürworten den praktischen Gebrauch des Werkes.

München-Gladbach. W. Schuwerack.

Milan Šević, Jedinstvena škola, problem suvremene organizacije školske. Beograd 1929. Pedagogijska knjižnica, uredjue Milan Šević, sveska 58.

[Die Einheitsschule, ein Problem der gegenwärtigen Schulorganisation, erschienen als 58. Heft der Pädagogischen Bibliothek in Belgrad, redigiert von Milan Šević.].

Die Einheitsschule in der heutigen Bedeutung will alle Arten und alle Stufen des Schulwesens umfassen. Sie ist nicht als eine äußerliche Einheit aufzufassen, auch nicht als eine Uniformität, sondern als ein Prinzip (etwa wie Arbeitsschule), das das ganze Unterrichtswesen durchdringt und jedem Sohne eines Landes den seiner Begabung angemessenen Bildungsweg freiläßt. Diese Einheitsschule setzt auch die Einheit der Lehrerbildung voraus: alle Lehrer ohne Ausnahme müssen die gleiche Vorbildung besitzen, dies ist die Grundbedingung für die Einheitsschule als Prinzip, denn dies Prinzip kann nicht erhalten werden, wenn alle Lehrer nicht den ganzen Unterrichtsgang gründlich kennen. Mit der neuzeitlichen Pädagogischen Akademie ist es nicht getan. Sie steht auch nicht im Einklang mit der deutschen Verfassung, und die Lehrerbildungsfrage ist mit ihr nicht gelöst. Alle Lehrer müssen weiter die gleiche Qualifikation und auch den gleichen Gehalt erhalten (nur in der Orts- und späteren Befähigungszulage kann ein Unterschied bestehen). Ein einjähriger Urlaub (etwa zwischen dem 15. und 25. Dienstjahr) für jeden Lehrer ohne Ausnahme muß gesetzlich festgestellt werden. Dieser Urlaub steht den Lehrern ganz frei zur Verfügung; sie können ihn zur Erholung auf dem Lande und anderwärts oder im In- und Auslande zur Weiterbildung zubringen.

Von deutschen Werken sind besonders die von Kerschensteiner, Lehmann, Spranger und Boelitz benutzt worden.

Belgrad. Milan Šević.

* *
*

Studien über Spielgaben und Lernspiele.

Herausgegeben von Hans Volkelt.

I

Grundsätzliches zu den sogenannten Sinnesübungen, angewendet auf die neuen Beschäftigungsspiele des Pestalozzi-Fröbel-Hauses.[1]

Von Lotte Hoffmann.

Der dunkle Name „Sinnesübungen" vermengt meist Physiologisches und Sinnespsychologisches. Vor allem aber hält er einer gestaltpsychologischen Betrachtungsweise nicht stand. Er wird von uns nur zur rascheren Verständigung gebraucht. Sinnestätigkeit, die nicht zugleich in irgendwelchem Grade gestaltend wäre, gibt es nicht. Weit unvorgreiflicher als von Sinnesübungen zu sprechen ist es daher, die betreffenden Tätigkeiten zu bezeichnen als: Übungen im Unterscheiden und Vergleichen von Komplex- und Gestaltqualitäten, im Ordnen oder gestaltenden Anordnen einer Mannigfaltigkeit solcher Qualitäten.

Die pädagogisch-psychologische Diskussion hat sich in den letzten Jahren besonders lebhaft mit der Frage der Sinnesübungen beschäftigt. Wesentliche Anregungen hierzu brachte u. a. das Montessori-System. Während dieses vielfach erprobt wird, treten allenthalben kräftige Beweise für eine in gewissen Hauptzügen entgegengesetzte pädagogisch-psychologische Auffassung hervor, die von den Grundgedanken Fröbels ausgeht oder in diese einmündet. Fröbels Gedanke von der „allseitigen Lebenseinigung" des Kindes mit seiner Umwelt hat nicht nur durch exakte psychologische Untersuchungen in den letzten Jahren reiche Bestätigung gefunden; es ist auch in der pädagogischen Praxis eifrig daran gearbeitet worden, Wege zur Verwirklichung der in mancher Hinsicht erst heute recht verstandenen Ideen Fröbels zu schaffen, besonders in den Bestrebungen der deutschen Arbeitsschule, deren Prinzipien, in sinngemäßer Weise auf das frühe Kindesalter übertragen, mehr und mehr auch die Praxis des deutschen Kindergartens durchdringen.

Fröbels Stellung zur Frage der Sinnesübungen des Kindes geht aus vielen seiner Ausführungen hervor. Betrachten wir kurz, wie er von seinen allgemeinen Prinzipien her zu den Sinnesübungen hinleitet. Er fordert z. B. in seiner Wochenschrift,[2] „daß wir in gleicher Weise, wie der Gärtner

[1] Aus der Wissenschaftlichen Abteilung eines Übungskindergartens des Soz.-Pädagogischen Frauenseminars Leipzig und aus dem Psychologischen Institut der Universität Leipzig.

[2] Wir zitieren nach Friedrich Fröbels Kindergartenwesen, hrsg. von Friedrich Seidel, Wien u. Leipzig 1883. (Sperrungen von uns.)

und Landmann seine Gewächse im allseitigen Naturzusammenhang zur Vollkommenheit und allen Forderungen entsprechend erzieht, ebenso das Kind, den Menschen, seinem Wesen, seinen innern Gesetzen gemäß und getreu in ungetrübter Lebens- und Natureinigung, in steter Einigung mit dem Urgrunde alles Lebens zu beachten, zu entwickeln und zu erziehen, zu bilden uns bestreben. Diese Erfassung und Behandlung des Kindes und des Menschen in allseitigem Lebenszusammenhange geht als immer gleiches Ergebnis aus der Selbstbeachtung, aus der Beachtung der Natur des Menschen und Kindes, überhaupt aus der Beachtung aller Entwicklung und Gestaltung... hervor." Und weiterhin: „Wie nun alle echte Entwicklung und Bildung, somit Erziehung, in dem Gefühle und der Empfindung, wie in dem Ahnen, also in dem Gemüte ihren Keimpunkt und ihre Quelle hat, so muß dies notwendig auch schon früh und selbst schon bei der ersten Körper- und Glieder-, Sinnen- und Geistesentwicklung des Kindes seine entsprechende Nahrung finden." Die Sinnen- und Geistesentwicklung ist demnach bei Fröbel — wenigstens grundsätzlich — nicht durch isoliertes Üben der einzelnen Funktionen zu fördern, wie das z. B. durch das Montessorisystem erstrebt wird, sondern die zu übenden Funktionen müssen, während und indem sie geübt werden, belassen werden in inniger Verwobenheit mit dem gesamten übrigen Kindesleben. Die Ergebnisse der neueren Entwicklungspsychologie führen auf Schritt und Tritt zu der gleichen Forderung.

Eine für das junge Kind besonders wichtige Übung besteht darin, daß es an dreidimensionalen Gegenständen lernt, sie nach ihren verschiedenen Eigenschaften zu unterscheiden, sie nach gewissen Qualitäten zu ordnen und zu gruppieren, sie nach ihren verschiedenen Qualitäten — z. B. in Phantasiespielen — gestalterisch zu verwenden. Derartige Übung hat sich zuerst möglichst an solchen Dingen zu vollziehen, die dem Kinde vertraut sind, mit denen es umzugehen vermag, die es nach des Wortes eigenster Bedeutung „begreifen" kann. Daß Kinder schon auf sehr frühen Altersstufen zu besonders feinen Leistungen im Vergleich von gewissen Qualitäten fähig sind, sofern diese in eine für das Kindesleben bedeutsame Gesamtsituation so eingebettet sind, daß sie deren Ganzheitsqualität entscheidend bestimmen, wird durch die Ergebnisse zahlreicher neuerer experimenteller Arbeiten des Leipziger Psychologischen Instituts bestätigt,[1] z. B. durch eine Untersuchung über Formunterscheidung bei Säuglingen (Loebenstein), eine Arbeit über das Tastmaß bei sehenden und blinden Kindern (Wittke) und eine andere über das Augenmaß für Kugeln, Kreise und Strecken bei

[1] Zu den im Folgenden herangezogenen Arbeiten des Leipziger Psychologischen Instituts vgl. H. Volkelt: Fortschritte der exp. Kinderpsychologie, Jena 1926, H. Volkelt: Neue Untersuchungen ... (im Bericht ü. d. 4. Kongreß für Heilpädagogik, Berlin 1929) und die bevorstehenden kindespsychologischen Bände der Neuen Psychologischen Studien, herausgegeben von F. Krueger.

Kleinkindern, Schulkindern und Erwachsenen (Musold). Die zuletzt genannte Arbeit zeigt einerseits, daß Kinder in gewissen Unterscheidungsleistungen, z. B. wenn es sich um das Vergleichen von Gegenständen handelt, die ihnen vom taktil-motorischen Umgang her bekannt sind (ein solcher Gegenstand ist ja z. B. die Kugel, die dem Kinde als „Ball" vertraut ist), den Erwachsenen mindestens gleich kommen, andererseits, daß für das Kleinkind die Aufgabe, zwei Objekte auf ihre Größe hin zu vergleichen, dann ungemein viel schwieriger wird als für den Erwachsenen, wenn man statt der Körper Flächen oder Linien beurteilen läßt. Auch Untersuchungen des Leipziger Psychologischen Instituts über den graphischen und den plastischen Ausdruck der Kinder zeigen die hohe Bedeutung des Taktil-Motorischen für das kindliche Seelenleben. All das führt zu der pädagogischen Folgerung: Man lasse das Kind so lange wie möglich seine gestaltende Sinnestätigkeit allseitig im Umgang mit der Körperwelt üben. Die Beschäftigung mit flächenhaftem und besonders mit annähernd linienhaftem Material hat bis zum 6. Lebensjahr sehr stark, aber auch im schulpflichtigen Alter noch mehr als zumeist üblich hinter der mit dreidimensionalen Gegenständen — seien es feste Körper oder leicht formbare Stoffe — zurücktreten.

Eben diese wichtige pädagogische Frage nach der Angemessenheit verschiedener kindlicher Betätigungsweisen für verschiedene Entwicklungsalter hat auch Fröbel vielfach erörtert, z. B. in seiner Wochenschrift. Beobachtungen über das freie Spiel der Kinder und vor allem seine religiös-metaphysische Auffassung vom Sinn aller Entwicklung und allen Lebens überhaupt führten ihn zu der gleichen pädagogischen Forderung, wie wir sie soeben auf Grund der Ergebnisse kindespsychologischer Versuche aufstellen konnten. Doch nötigen uns die Ergebnisse der Wissenschaft, das, was Fröbel hauptsächlich für die beiden ersten Lebensjahre erstrebt hatte, auf das gesamte vorschulpflichtige Alter zu übertragen.

Je nach den Umständen, unter denen das Kind aufwächst, wird es Gelegenheit haben, seine gestaltende Sinnestätigkeit bald mehr in dieser, bald mehr in jener Hinsicht zu üben: so beim tätigen Umgang mit den Dingen im Haus, im Garten, in der Werkstatt, beim freien Spiel und bei kleinen Hilfeleistungen. Die natürlichsten der sogenannten Sinnesübungen sind nach dem heutigen Stande der Entwicklungspsychologie die fruchtbarsten. Die unendliche Qualitätenfülle der das Kind umgebenden Wirklichkeit mit ihren unerschöpflichen Ordnungs- und Gestaltungsformen ist das gleicherweise von der Natur gegebene wie von der Wissenschaft geforderte Übungsfeld. Das meint auch der junge Pestalozzi, wenn er sich in der „Abendstunde eines Einsiedlers" so leidenschaftlich gegen alle künstlichen Erziehungs- und Unterrichtsmaßnahmen wendet und die Erziehung des Kleinkindes durch „die nähesten Verhältnisse" fordert. Er sah, daß nur auf diese Weise alle Kräfte im Kinde geweckt werden und daß nur so

der richtige Grund für jede weitere Bildung des Menschen geschaffen werden könne. „Diese Menschenweisheit, die sich durch die Bedürfnisse unserer Lage enthüllet, ... ist ... zu jeder Seite der Wahrheit lenksam. Kraft und Gefühl und sichere Anwendung ist ihr Ausdruck."

Durch diese „nähesten Verhältnisse" wird das Kind z. B. in ganz ungezwungener Weise lernen, auf die Verschiedenheit der Farben, der Formen und mancher anderen Qualitäten zu achten, wenn es etwa bei der Pflege der Blumen mithelfen darf; oder es wird groß und klein, kurz und lang, dick und dünn unterscheiden lernen, wenn es z. B. die passenden Kleidungsstücke für die Puppen, die passenden Bezüge für die Puppenbettchen heraussucht; oder es lernt im Hause, auf der Straße und in der freien Natur die spezifische Eigenart gewisser Geräusche und Klänge erlebnismäßig — mit oder auch ohne Benennung — zu erfühlen und zu unterscheiden (vertraute Arbeitsgeräusche in Küche und Werkstätte, Tierstimmen, Rascheln im Laube usw.).

Der berufsmäßige Erzieher freilich, z. B. die Kindergärtnerin, wird es bei den gelegentlichen Erfahrungen des Kindes nicht ganz bewenden lassen dürfen, sondern er wird planmäßig Gelegenheiten herbeiführen müssen, bei denen das Kind immer neue Entdeckungen machen und das so Gefundene weiter üben kann. Die vorhin grundsätzlich geforderte und soeben an wenigen Beispielen andeutungsweise veranschaulichte natürliche Übung im unterscheidenden und gestaltenden Beherrschen von Qualitäten ist in jedem Falle unerläßlich. Doch wird eine solche Übungsart allein keineswegs immer ausreichen, um dem Kinde in jeder Hinsicht zu der Bildung zu verhelfen, die seinem Alter angemessen ist. Mannigfache Ergänzung, Vertiefung, Verfeinerung, Übung des auf diesem Wege Gewonnenen wird nicht nur bei zurückgebliebenen, einseitigen oder sonst irgendwie abnormalen Kindern nötig sein, sondern auch bei den normalen, und zwar besonders dann, wenn der Erzieher eine große Anzahl von Kindern zu betreuen hat, wie das z. B. in den Kindergärten und Kindertagesheimen zumeist der Fall ist. Will man dort schon die Kleinsten — über das bereits geschilderte Grundlegende hinaus — in einer ihnen angemessenen, dem Geiste der Arbeitsschule analogen Art bilden, so braucht man Material, an dem sich die Kinder selbsttätig, sei es allein oder in kleineren Gruppen, das spielmäßig „erarbeiten" können, was für sie gerade am nötigsten ist. Dieses Material muß auch geeignet sein, dem Erzieher einer großen Kindergruppe, dem es oft schwer fällt, den Bildungsstand jedes einzelnen Kindes auf den verschiedensten Gebieten kennenzulernen, zugleich als Test zu dienen. Wir haben also für entwicklungspsychologisch begründetes, in Sonderheit für ganzheits- und gestaltpsychologisch durchdachtes Spielmaterial zu sorgen. Fröbel hat als erster eine Reihe streng begründeter und sorgfältig erprobter Spielgaben geschaffen, die dazu beitragen sollten, das Kind planmäßig zu möglichst viel-

seitiger, seinem Entwicklungsalter entsprechender Bildung zu führen, und zwar unter Wahrung und Pflege jener „allseitigen Lebenseinigung". Freilich ist ihm das von seiner metaphysisch-teleologischen Auffassung kindlichen Seelenlebens aus noch nicht in dem Maße gelungen, wie es heute auf Grund streng erfahrungswissenschaftlicher, vorzüglich experimenteller Erforschung der Kindesseele möglich ist.

Von den mannigfachen Versuchen, die Fröbelgaben auf Grund neuer kinderpsychologischer Erkenntnisse weiterzubilden oder zu ersetzen und vor allem wesentlich zu ergänzen, erwähne ich hier nur die Lottos von Alice Descoeudres, die Spiele von Decroly, die von H. Volkelt angegebenen Neuen Leipziger Spielgaben und Lernspiele, die im Winter 1928/29 zu erscheinen begonnen haben, und die „Beschäftigungsspiele", die vom Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin herausgegeben werden und vor einigen Monaten erschienen sind. Die zuletzt erwähnten Spiele, die ihre Entstehung vor allem der Arbeit von Lucy Corvinus (der Leiterin der Vorbereitungsklasse und des Sonderkindergartens im Pestalozzi-Fröbel-Haus Berlin) verdanken, sollen hier, die Leipziger Spielgaben und andere neue Spiele in den folgenden Beiträgen eingehend besprochen werden.

Es ist die Aufgabe der Berliner Spiele, das normale Kleinkind, unter besonderen Umständen auch ältere Kinder, möglichst vielseitig im Sinne der eingangs dargestellten Grundgedanken Fröbels zu bilden. Es sollen durch sie vor allem der Farbensinn der Kinder geübt und die Entwicklung des Zahlenverständnisses gefördert werden. Schon der Name „Spiel" besagt ja, daß es sich bei diesen Übungen nicht darum handeln kann, möglichst isoliert gebotene Qualitäten nach einem bestimmten starren System zu ordnen (vgl. das „Unterrichtsmaterial" von Maria Montessori). Die Aufgaben sind vielmehr in einen kindgemäßen lebensvollen Zusammenhang eingebettet. Obgleich ihnen eine bestimmte Spielregel zugrunde liegt — und die Herausgeberinnen nehmen an, daß die Kinder diese Spielregel mit Leichtigkeit selbst finden — wird doch ausdrücklich zugelassen, daß die Kinder diese Spiele in phantasievoller Weise ganz frei verwenden, ohne sich an die eigentliche Spielregel zu halten. In dem vom Pestalozzi-Fröbel-Haus herausgegebenen Prospekt über diese Spiele heißt es: „Jeder sachverständige Erzieher, seien es die Eltern oder der Berufspädagoge, wird das Kind anfangs in seiner unbeeinflußten Handhabung des Spieles beobachten und von da aus auf die Eigenart des Kindes schließen und den Weg zu der weiteren ihm gemäßen Führung finden", und an anderer Stelle: „Die Spiele ... finden nicht mit der Lösung einer bestimmten Spielregel (gemeint: Lösung der durch die Spielregel bestimmten Aufgabe) ihren Abschluß."

Ich habe diese Spiele mit einzelnen Kindern und mit kleinen Gruppen im Alter von 3—8 Jahren, manche auch mit noch älteren Kindern, erprobt. Sie erhielten die Spiele zunächst stets zu völlig aufgabefreier Beschäftigung,

also ohne daß der Erwachsene irgendeine Anregung gab. Die Erfahrungen, die ich dabei gemacht habe, können wohl für den weiteren Ausbau dieser und ähnlicher Spiele nutzbar werden. Die einzelnen Spiele mögen nun zeigen, wie man in ihnen das, was wir soeben grundsätzlich besprochen haben, durchzuführen versucht hat. Dabei achten wir besonders darauf, wie sich die Kinder zu diesen Spielen verhielten und wie ihr Verhalten unseren bisherigen kindespsychologischen Befunden entspricht.

a) Das Farbpuppenspiel.

Farbunterscheidung, Farbzuordnung, Farbbenennung usw. werden bei diesem Spiele nicht wie bei Maria Montessori durch Sortieren oder vorgeschriebene Reihung von farbigen flachen Täfelchen geübt, sondern durch Spiel mit farbigen, ausdrücklich dreidimensional durchgestalteten Körpern. Deshalb gerade ist dieses Spiel schon für die jüngsten Kindergartenkinder mit ihrem starken Bedürfnis, Vollkörperliches zu „begreifen", geeignet. Die Form der Körper ist so gewählt, daß die Kinder angeregt werden, sie mit einem ihnen vertrauten Sachsinn zu erfüllen. Die „Farbpuppen", d. h. die gleichgeformten, gleich großen gedrehten Holzfiguren (sie sind Schachfiguren nicht unähnlich), wurden von den Kindern beim Spiel z. B. als *„Leute"* oder als *„Männer"* bezeichnet. Es gibt 21 solcher Figuren, von denen (abgesehen von drei ungefärbten) immer je drei die gleiche Farbe haben; dazu gehören sechs runde Pappscheiben (Durchmesser 17 cm) in den sechs Farben der Holzfiguren, ein Würfel mit sechs entsprechend verschieden gefärbten Flächen und ein Zahlwürfel mit den üblichen Punktzahlbildern von eins bis drei. Bei völlig freiem Spiel nun stellten die Kinder die Holzfiguren in Reihen oder Kreisen auf, wobei die Zuordnung der verschiedenen Farben oft sehr mannigfach abgewandelt wurde. Mitunter stellten die Kinder alle gleichfarbigen Körper zusammen, oder sie setzten sie bisweilen auf die ebenso gefärbten Scheiben und oft auf die andersfarbigen, was sie manchmal ausdrücklich betonten: *„Das muß man wohl auf dieselbe Farbe stellen? Ach — da mach ichs lieber ein bißchen bunt!"* Oder beim Verteilen der Farbpuppen: *„Jeder kriegt eine andere Farbe* (anders als die Pappscheiben), *da sieht das schön bunt aus!"* Ein Kind baute Türme, indem es einige Figuren aufstellte, eine Pappscheibe darüber deckte, auf diese wieder einige Figuren setzte usw. Ältere Kinder gelangten oft spontan zum Gruppenspiel unter Verwendung der Würfel, die zu diesem Zweck mitgegeben sind. Es ließe sich das Spiel noch verschiedenartiger benutzen, wenn die überzogenen Pappscheiben, die allzu leicht Schaden leiden, durch haltbare Holzscheiben ersetzt würden. Es wäre dann auch leichter, bei den Holzfiguren, den Scheiben und dem Farbenwürfel genau dieselben Farbentöne zu treffen, was jetzt noch nicht gelungen ist. Man würde dann wohl auch eine ungefärbte Scheibe entsprechend den drei ungestrichenen Holzfiguren hinzufügen, sofern man diese Figuren nicht nur als Ersatzstücke hinzugeben will.

Das Farbpuppenspiel ließe sich zu vielseitigen und weit freieren Spielen ausbauen, die den verschiedensten Altersstufen angepaßt sein könnten — zu einem Spieltypus, für den wir den Namen „vielseitige Ordnungsspiele" vorschlagen, im Gegensatz besonders zu den zumeist höchst einseitigen Ordnungsarbeiten, die M. Montessori für das Kind ersonnen hat. Man würde dann z. B. die Figuren nicht nur einseitig in der Farbe, sondern außerdem noch in der Form verändern, oder sie zugleich auch nach der Helligkeit, der Größe, der Dicke, der Zahl der von jeder Sorte vorhandenen Figuren abstufen.[1] Besonders lehrreich für die Kinder und aufschlußreich für den beobachtenden Erwachsenen wären Spiele mit solchen Körpern, bei denen mehrere der genannten Qualitäten, z. B. Farbe und Form, Farbe und Größe, Form, Größe und Zahl usw. überkreuzt wären. Es würden dann z. B. die Körper je nachdem, wie man sie zusammenordnet, zwar nicht in der Farbe, aber doch in der Form (oder Größe usw.), andererseits zwar nicht in der Form, aber doch in der Farbe übereinstimmen.[2] Je nach ihrer Eigenart und ihrem Alter werden die Kinder bei einem solchen Spiel die Körper nach den verschiedensten Prinzipien ordnen. Ich glaube, daß das Durchkosten der verschiedensten Möglichkeiten, die Objekte nach ihren gleichen oder verschiedenen Qualitäten zu reihen, ornamental zu gruppieren, mit mannigfachem Sachsinn zu erfüllen, die Kinder um vieles stärker fördern würde als die Beschäftigung mit solchen Spielen, die nur sehr beschränkte Ordnungsmöglichkeiten zulassen, sei es, daß diese Beschränkung nur in dem Material liegt, sei es, daß sie wie bei Maria Montessori durch Material und Anleitung geboten wird.

b) Rot zu Rot und Blau zu Blau,
Such das Bild und leg's genau.

Das zweite der bisher erschienenen Spiele dieser Serie, das die Kinder gleichfalls mit den Farben vertraut machen soll, ist ein Dominospiel. Die bekannten Farbendominos (vgl. z. B. das schöne Dusyma-Farbendomino) bestehen aus rechteckigen Täfelchen, die in zwei verschiedenfarbige quadratische Felder geteilt sind (s. Abb. 1). Wie bei den zumeist üblichen Zahlendominos jedes der quadratischen Felder ein Punktbild trägt, so weist hier jedes Feld eine bestimmte Farbe auf. Bei sogenannten Sinnesübungen mit Farbtäfelchen, wie sie M. Montessori vorschreibt, hat das Kind die Farben meist nur scheinbar frei (Spranger), einer ihm von außen ge-

[1] Derartige Phantasiespiele, bei denen Ordnung, gestaltende Gruppierung, Deutung der freien Phantasie des Kindes überlassen wird, bereiten wir für die Neuen Leipziger Spielgaben und Lernspiele vor und werden sie in einem der nächsten Hefte dieser Zeitschrift beschreiben.

[2] Dieses Prinzip der Qualitätenüberkreuzung hat z. B. bei den verschiedensten Lottospielen von A. Descoeudres, bei den bekannten Farb-Formversuchen (Katz, H. Volkelt u. a.), bei im Gange befindlichen Schnellwahl- und Ordnungsversuchen des Leipziger Instituts und zumal in einer Untersuchung von A. Rüssel Anwendung gefunden.

stellten rationalen Aufgabe entsprechend, zu ordnen. Hier aber, beim Farbflächendomino, liegt die Aufgabe eingeschlossen in den leicht faßlichen Sinn eines lockenden Spiels und wird demgemäß vom Kind als ein dem Spielprozeß, ja als ein ihm selbst — dem spielenden Kinde — immanentes So-und-nicht-anders-tun-müssen — erlebt. Die Farben sind somit hierbei für das Kind in ein sinnvolles und ihm, auch wenn die Spielregel ihm neu sein sollte, doch in seinem Wesen vertrautes Ganzes, eben in ein Spiel, eingebettet.

Freilich werden die Farben auch bei diesem Farbendomino in anderer Hinsicht isoliert, nämlich losgelöst von allem Sachsinn, geboten. Solche und andere, besonders völlig freie, rein formale Farbspiele möchten wir durchaus nicht missen; denn unzweifelhaft fördern sie die geistige Entwicklung in einer schon auf so früher Stufe nicht ganz entbehrlichen Richtung. Vor allem haben sie beträchtlichen primitiv-ästhetischen Wert (Gefühl für Farbengleichheit, Buntheit, Wechsel, Kontrast, Harmonie).

Bei dem vorliegenden neuen Berliner Domino treffen wir die Farben nicht nur in einem Spielzusammenhang, sondern außerdem in dem Sachzusammenhang an, in dem sie dem Kinde auch sonst im Leben zumeist begegnen. Das Kind findet sie in diesem Spiel zwar nicht an Körpern der Umwelt, aber doch als Farben von Gegenständen vor, die im Bilde dargestellt sind. Es handelt sich also um ein Bilder-Farbendomino. Das Kind hat hierbei eigentlich nicht jeweils zwei gleiche Farben aneinanderzureihen, sondern zwei gleichfarbige bildlich dargestellte Gegenstände. Es ordnet z. B. nicht Gelb zu Gelb, sondern — in Gestalt von Bildern — gelbe Jacke eines Knaben zu gelben Strümpfen eines Mädchens, nicht Grün zu Grün, sondern grünes Kleid des Mädchens zu grüner Mütze des Knaben usw.

Dem Erlebniskreis des Kindes würde der Umgang mit durchgängig bunt ausgeführten Bildern relativ am nächsten stehen, und es gibt ja auch schon Bilder-Farbendominos mit durchweg bunt gefärbten Bildern. Lucy Corvinus hat schon früher[1] ein solches Bilder-Farbendomino beschrieben, „Die erste Karte zeigt links: gelbe Sonne, rechts: blaue Kindergestalt. Die anzuschließende Karte enthält links: blaue Glockenblume, daneben rechts: braune Schnecke. Die zunächst zu suchende Karte schließt sich mit braunem Pilz und rotem Heinzelmann an und so fort." Bei dem vorliegenden neuen Bilder-Farbendomino wollte man wohl die Aufgabe für das Kind schwieriger und zugleich lebensnäher gestalten; schwieriger, indem man immer nur einem Teil des Bildes eine Farbe gab (z. B. rote Schuhe eines im übrigen nicht farbig ausgeführten Mädchens), und lebensnäher dadurch, daß man die Personen oder Gegenstände, auf deren ganze oder teilweise Färbung es ankommt, nicht einzeln darstellte, sondern immer je zwei davon in einer kleinen Bildszene vereinigte. Man hat das des Näheren wie folgt versucht:

[1] Erna Corte und Lucy Corvinus, Entwicklungsgehemmte Kinder. Leipzig 1926.

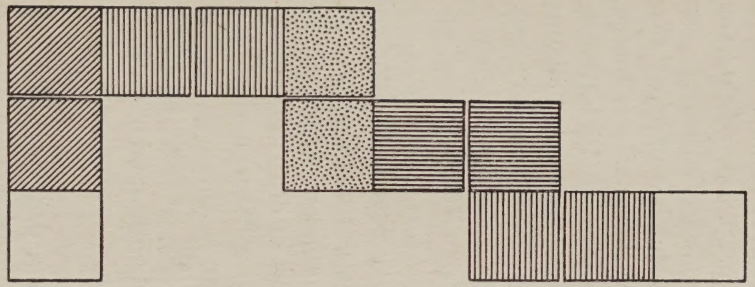


Abb. 1. Dusyma-Farbendomino.

In beiden Abbildungen bedeutet jede Schraffierungsart eine andere Farbe.

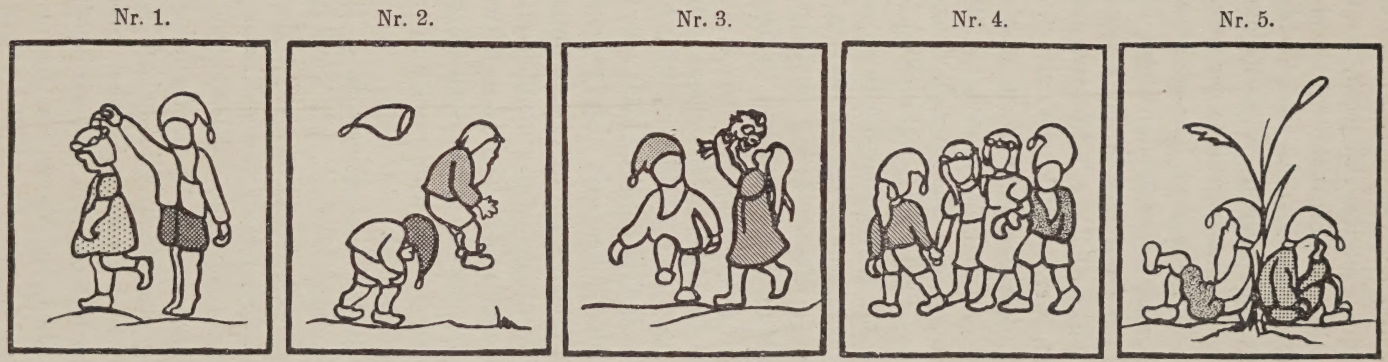


Abb. 2. Bilder-Farbendomino „Rot zu Rot und Blau zu Blau".

Mit kräftigen schwarzen Konturen sind Umrißzeichnungen auf grauen Kartontafeln von der Größe 13,5:11,5 cm ausgeführt, aber es handelt sich nicht um reine Konturzeichnungen, sondern die Konturfiguren jeder Karte enthalten (mit zwei Ausnahmen) zwei Flächenstücke, die je mit einer Farbe ausgefüllt sind. Diese zwei farbigen Teilflächen leuchten auf jeder Karte hervor, und zwar liegt jeweils die eine farbige Fläche in der einen, die andere in der anderen Hälfte der betr. Karte (s. Abb. 2). Die Farbflächen des Dusyma-Dominos sind hier gleichsam zu kleinen Teilflächen des Gesamtfeldes zusammengeschrumpft und haben gleichzeitig Sachsinn erhalten: eben als farbige Teilfelder in der graugrundigen Konturzeichnung.

Daß die Auswahl der Teilfelder, die bunt gefärbt sind, nicht glücklich getroffen ist, werden Beispiele auf S. 540 u. S. 541 zeigen. Die dominierenden Farbenakzente müßten wohl mit den Teilfeldern zusammenfallen, die sich dem Sinne nach am ehesten durch Farbigkeit auszeichnen könnten. Daß auf den Bildern z. B. Dinge wie Blumenkränze, Blumenstrauß, Glockenblume unbunt sind, während auf dem gleichen Bild etwa das Kleid eines Kindes, die Mütze oder die Hose eines Zwerges durch Farbe betont ist, wird zur Erschwerung des Bildverständnisses wesentlich beitragen. Wenn man einzelne Teilfelder farbig ausführt, dann müßte man sicherlich diejenigen Gebilde dafür auswählen, zu deren Wesen für das Kind am ehesten die Farbigkeit gehört.

Es ist dieses (außer dem schon erwähnten älteren Farbendomino von L. Corvinus) das erste Bilder-Farbendomino, das uns bekannt wurde. Obgleich es in mancher Hinsicht noch sehr der Verbesserung bedarf, stellt es in seinem Grundgedanken eine wichtige Ergänzung zu den vorhandenen Farbendominos dar: eben weil es die zu ordnenden Qualitäten in einem dem Kinde vertrauten, lebensnahen Zusammenhange beläßt, in einem ganzheitlichen Zusammenhange also, der nach den Befunden der neueren Entwicklungspsychologie gerade für das vorschulpflichtige Kind wichtig ist und der im Gegensatz zu jenen einseitig isolierenden Sinnesübungen in diesem Alter kräftig gepflegt werden muß.

Es heißt in der Beschreibung dieses Dominos, daß die Aufgabe für das Kind ohne weiteres klar sei. Daß Kinder ohne Anleitung die Aufgabe leicht entdecken, ja daß sie sie überhaupt finden, bestätigte sich bei meinen Versuchen nicht. Selbst zwölfjährige Kinder und auch Erwachsene, denen ich das Spiel vorlegte, fanden die Spielregel gar nicht oder nur mit starker Einhilfe. Die erste Frage solcher älterer Versuchspersonen lautete z. B.: *„Soll man die Bilder fertig ausmalen?“* Die meisten Kinder betrachteten zunächst die einzelnen Bilder und sprachen sich über ihren gegenständlichen Sinn aus. Manche packten danach die Karten bald wieder ein, andere legten sie zu längeren oder kürzeren Reihen, zu Paaren, zu Ornamenten zusammen, oft mit Freude an der Buntheit, aber stets ohne die Farbübereinstimmung — die übrigens auch nicht immer deutlich zu erkennen ist — zu berücksichtigen.

Auch mehrere der jungen Kinder fragten beim ersten Anblick des Spiels, ob das etwas zum „*Ausmalen*" sei. Oder sie sagten, nachdem sie die Bilder eingehend erklärt hatten: „*Was kann man denn eigentlich damit machen, wenn man ein richtiges Spiel machen will?*" (5; 11 J.). Oder „*Was man damit machen kann, das weiß ich nicht*" (5; 0 J.). Wenn sie den gegenständlichen Inhalt der Bilder erschöpft zu haben glaubten, versuchten sie gelegentlich die Karten aufzustellen, damit zu bauen usw. Aber sogar unter Anleitung fiel es den 3—6jährigen Kindern außerordentlich schwer, die Karten so anzuordnen, wie es dem eigentlichen Sinn des Spiels entspricht. Ich will psychologisch zu erklären versuchen, warum wohl die in diesem Bilder-Farbendomino steckende Aufgabe für das Kind so schwer zu finden und zu verstehen ist.

Untersuchungen über das Farb-Form-Problem, z. B. mit dem Farb-Form-Lotto von Alice Descoeudres, desgl. neuere Leipziger Untersuchungen über die Farbverwendung beim Zeichnen, beim plastischen Gestalten und beim Bauen der Kinder haben gezeigt, daß die Farben um so weniger beachtet werden, je sinnvoller die Formen für das Kind sind. Für das vorliegende Bilder-Farbendomino hat man nun absichtlich und mit Recht solche Darstellungen gewählt, deren gegenständlichen Sinn das Kind leicht erfassen und mit seiner Phantasie weiter ausspinnen kann. Aus der Spielbeschreibung ist zu entnehmen, daß jede der kleinen Szenen dem Kinde „ein geschlossenes Erlebnis bieten" sollte. Je stärker sich nun das Kind mit dem gegenständlichen Gehalt des Bildes beschäftigt, umso schwerer wird es bemerken, daß immer je zwei der 12 Bilder in der Farbe eines Teilfeldes übereinstimmen, da ja dessen Farbe für die dargestellte Sache oft recht unwesentlich ist. Weiter ist es verständlich, daß das junge Kind selbst dann, wenn man es auf die Farbübereinstimmungen aufmerksam gemacht hat, nur schwer bei der Farbbeachtung (ohne deren Hilfe es aber die Aufgabe nicht lösen kann) bleibt. Denn es müßte den Inhalt des Bildes, den es von vornherein erfaßt hatte und an den es sich gefühlsstark hingegeben hatte, nunmehr sehr zurücktreten lassen. Das Bildganze muß hierbei nach Maßgabe der beiden darin eingelagerten farbigen Felder gleichsam nach zwei Richtungen hin — und zwar nach zwei für seinen Gehalt unwesentlichen Richtungen hin — auseinandergezogen werden, und das Kind muß jeden der Bildflügel mit dem entsprechenden Flügel eines anderen Bildganzen in einen neuen und ganz andersartigen Sinnzusammenhang — den der Farbübereinstimmung — bringen. Wir wissen aber, daß es dem Kinde, je jünger es ist, umso schwerer fällt, irgendeine Gesamtgestalt zu zerbrechen und ihre Teilgestalten gegeneinander umzuordnen (Sander-Heiß).

Man könnte dem Kinde diese Schwierigkeit beim Anordnen der Karten nach der Bildfarbe dadurch ersparen, daß man die ganze Bildszene jeder Karte in zwei deutlich geschiedene Teilszenen zerlegt. Am geeignetsten erscheint mir hierbei die Verwendung solcher rechteckiger Karten, die in zwei quadratische

Bildfelder geteilt sind. Die Kinder brauchten dann die zueinander gehörenden quadratischen Bilder nicht in monotoner gradliniger Reihe anzuordnen. Sie hätten die Freiheit, die richtigen Karten in beliebiger Raumlage anzufügen. Obwohl es sich bei diesem Domino um Bilder handelt, halte ich diese Variationsmöglichkeit doch für sinnvoll. Es ist ja bekannt, daß viele Kinder z. B. ein Bilderbuch ebenso gern in der üblichen Lage als auch um 90° gedreht betrachten. Experimentelle Untersuchungen über die Frage der Raumverlagerung haben gezeigt, daß Kinder im Gegensatz zu den Erwachsenen Formen weitgehend unabhängig von der Lage derselben auffassen, beurteilen und wiedergeben, ja daß eine verlagerte Form mitunter für das Kind sogar einen stärkeren Ausdruckswert besitzen kann (H. Burkhardt).

Die Herausgeberinnen des besprochenen Bilderdominos haben sich bemüht, für die Szenenbilder der Karten eine Darstellungsart zu finden, die für junge Kinder geeignet ist. Es ist das eine sehr schwierige Frage, weil die wissenschaftliche Forschung noch nicht mit Sicherheit ermittelt hat, welcherlei bildliche Darstellungsart am meisten kindesgemäß und am wertvollsten für das Kind ist. Doch zeigen die Ergebnisse der neueren Kindespsychologie im allgemeinen immer aufs Neue, daß die Kinder nicht diejenigen Gebilde am besten beherrschen (z. B. am sichersten auf Unterschiede hin vergleichen), welche vom mathematisch-physikalischen Standpunkt her gesehen am „einfachsten" sind, sondern vielmehr diejenigen, die am reichsten an Momenten verschiedener Art und am ausgeprägtesten gestaltet sind. Dieser Forderung scheint die Art der Ausführung, die für die Bilder dieses Spieles gewählt wurde, nicht zu entsprechen. Eine Anzahl der Bilder wurde von den meisten Kindern mißverstanden, mitunter in äußerst grotesker Weise. Die orangefarbene Hose eines im übrigen nicht bunt ausgeführten Zwerges [Abb. 2 Nr. 5 links] wurde z. B. als *„Teddybär"* (3; 8 J.) oder als *„Eichhörnchen"* (5; 11 J.) bezeichnet, eine farblose Glockenblume neben einem Kind im bunten Kleid als *„Lampe"* (3; 8 J. und 5; 2 J.), das blaue Kleid eines im übrigen nicht bunten Mädchens [Nr. 3 rechts] als *„Glocke"* (5; 0 J.). Ein ohne Farben nur durch schwarze Linien wiedergegebener Blumenstrauß [Nr. 3 rechts] schien wie ein Gesicht auf die Kinder zu wirken. Er galt z. B. als *„Puppe"* (3; 8 J.). Ein anderes Kind äußerte dazu: *„So sieht ein Teufel aus"* (3; 2 J.), und noch ein anderes: *„Da ist ein Mädchen, die nimmt ihren Kopf ab"* (5; 2 J.).

Die meisten Mißverständnisse kamen bei den Bildern vor, die Kinder mit Blumenkränzen auf dem Kopf darstellen sollen. Augen, Nase, Mund der Kinder sind — wie bei allen Bildern dieses Spiels — ganz weggelassen oder höchstens im Profil schwach angedeutet. Die Kränze sind unfarbig, nur durch einige schwarze Ringel gekennzeichnet. Ein Bild, das zwei nur mit schwarzen Linien gezeichnete Mädchen mit derartigen Kränzen und zwei Zwerge darstellen soll [Nr. 4], wurde z. B. wie folgt erläutert: *„Weihnachtsmann, Weihnachtsmann, Weihnachtsmann, Weihnachtsmann"* (3; 2 J.). Oder: *„Vier*

Männer" (5; 2 J.). Oder: „*Zwerge und zwei Affen* (nämlich die Mädchen mit den Kränzen), *das sind Affen, die sehen so aus*" (5; 11 J.). Oder: „*Vier Zwerge, zwei mit Brillen*" (5; 9 J.). Eine Bildszene, bei der ein Zwerg ein bekränztes Kind an der seitlich am Kopfe vorbei erhobenen Hand faßt [Nr. 1], veranlaßte die Kinder zu Äußerungen wie: „*Der legt der eine Bretzel auf den Kopf*" (4; 8 J.). „*Der tut der so'n Waschlappen — — nee — wo die Bretzeln dranhängen — auf den Kopf!*" (5; 9 J.) (Kranz und daneben sichtbare Hand des Mädchens derartig aufgefaßt). „*Hier setzt der Junge wieder die Mütze auf das Mädchen*" (5; 11 J.). „*Hier zieht er an der Haarschleife*" (5; 8 J.). „*Der zupft die an den Haaren*" (5; 2 J.). „*Hier streut der Haare auf dem Kopfe. Das Mädel hat doch keine Haare, der Zwerg hat sie, das muß erst draufgestreut werden*" (3; 2 J.).

Manche Kinder machten sich über die Bilder lustig. „*Gar keine Gesichter!*" (4; 8). Oder: „*Da ist der Kopf ab, der* (Zwerg) *hat bloß ne Mütze!*" (5; 9 J.) [Nr. 2 links]. „*Die Köpfe, die ham se verloren*" (3; 8 J.) [Nr. 5]. Die Zipfelmützen auf den Köpfen, die oft nur durch eine Konturlinie ohne Gesichtszüge angedeutet sind, wurden auch als „*Nasen*" (3; 8 J.) [Nr. 5] angesehen, die Haare eines Zwerges als „*Kappe*" (3; 2 J.) [Nr. 2 rechts]. Die Köpfe zweier unter einer Glockenblume schlummernder Kinder wurden zusammen als „*Katze*" (5; 11 J.) aufgefaßt. Ein anderes Kind sagte dazu: „*Was ist denn da drauf . . . Blume — —, das andere* (nämlich die Kinder) *kann ich nicht* (= erkenne ich nicht)" (3; 2 J.). Die Bilder wurden auch als unfertig bezeichnet, weil sie nicht durchgängig bunt sind. Dagegen wurden die in Farbe und Form reicher ausgeführten Bilder des bunten Bilder-Zahllottos, das auch zu dieser Serie von Spielen gehört, wenigstens von allen älteren Kleinkindern leicht verstanden. Die von uns am Bilderdomino beobachteten Bilddeutungen, die vermutlich von dem Zeichner der Bilder nicht erwartet wurden (wie auch in der Regel die Bilderbuchkünstler die kindliche Bildauffassung nicht genügend studieren), sollten uns ein neuer Anlaß sein, das frühkindliche Bildverständnis und die kindliche Bildbewertung genauer zu untersuchen. Schon auf Grund unserer Beobachtungen wird man annehmen dürfen:

Wenn Bilder für Kinder besonders geeignet sein sollen, wird man zwar gewisse Züge in der Darstellung kräftig steigern können (der graphische und der plastische Ausdruck der Kinder und die Ergebnisse neuerer Leipziger Versuche über Darstellungsvergleich und Formvergleich legen diese Vermutung nahe), man wird aber in bezug auf Farbe und Form nichts weglassen dürfen, was für das Kind im allgemeinen wesentlich ist, vor allem — von einer gewissen Darstellungsgröße an — nicht die Gesichter der Individuen, wie das bei den Bildern dieses Dominos der Fall ist. Die schon erwähnten spontanen Ausrufe der Kinder: „*Gar keine Gesichter!*", „*Da ist der Kopf ab, der hat bloß ne Mütze!*" usw. machen dies in hohem Maße wahrscheinlich. Gerade die Bedeutung der Physio-

gnomie für das Kleinkind wird in der neuesten psychologischen Literatur öfter hervorgehoben (H. Werner, Ch. Bühler) und ist neuerdings auch experimentell nachgeprüft worden (A. Rüssel). Man hat vor kurzem im Psychologischen Institut der Universität Leipzig auch begonnen, die Stellungnahme der Kinder zu verschiedenen Arten von Illustrationen experimentell zu untersuchen. Doch liegen die Ergebnisse leider noch nicht vor.

Die folgenden Spiele haben hauptsächlich die Förderung des Zahlverständnisses zur Aufgabe. Auf die allgemeineren Bildungswerte dieser Spiele, z. B. auf die Erziehung zur Selbsttätigkeit, die Anregung der Phantasie usw., die in den Spielbeschreibungen des Pestalozzi-Fröbel-Hauses besonders stark betont sind, gehe ich hier im einzelnen nicht näher ein.

c) Wieviel sind's im Walde?

Dieses Bilder-Zahlenlotto wird im allgemeinen auch schon von den Jüngeren im Kindergarten ohne Anleitung richtig verwendet. Die großen klaren Silhouetten der vier Hauptkarten und der vier Deckkarten, die zu jeder Hauptkarte gehören, werden von den meisten Kindern leicht erkannt und ohne besondere Schwierigkeit richtig zueinander geordnet, eine Schnecke zu einer Schnecke, zwei Häschen zu zwei Häschen usw. Freilich darf dieses richtige Zuordnen bei dem Erzieher nicht die irrige Annahme erwecken, als müsse das Kind schon über echte Zahlvorstellungen verfügen. Es kann hierbei ganz ohne Zahlvorstellungen auskommen. Das Bild, nicht die Zahl, wird oft allein ausschlaggebend für die richtige Zuordnung sein. Wenn das Kind auch nur gefühlsmäßig erfaßt, daß auf der Hauptkarte und auf dem Deckkärtchen jeweils gleichgroße Gebiete ausgefüllt bzw. leergelassen sind, daß das Kärtchen genau so aussieht wie das betr. Feld der großen Karte, kann es diese richtig decken (auf diese Tatsache wird auch in der Spielbeschreibung des Pestalozzi-Fröbel-Hauses hingewiesen).

d) Such und zähl uns.

Dieses Bilder-Zahllotto besteht aus 6 Hauptkarten, von denen eine jede in 6 Felder geteilt ist, und aus 36 Deckkärtchen für diese Felder. Am oberen Rande jeder Hauptkarte befindet sich eine Punktreihe. Besteht diese z. B. aus drei Punkten, so bedeutet dies, daß alle Deckkärtchen, auf denen drei gleichartige Gegenstände zu finden sind, auf die leeren Felder dieser Hauptkarte gelegt werden sollen. Hier kann das Kind nur durch genaues Abzählen der Gegenstände zum Ziele gelangen; denn die Objekte, auf deren Anzahl es ankommt, befinden sich nicht wie bei dem vorhergenannten Lotto allein, in einer Reihe angeordnet, auf dem Deckkärtchen, sie sind vielmehr Glieder einer auf diesem Kärtchen dargestellten Bildszene. In der schon erwähnten Schrift bezeichnet Lucy Corvinus ein solches Spiel als ein „verstecktes Zahlenlotto", eben weil die zu zählenden Objekte in der Bildszene erst aufgesucht werden müssen. Es kommt z. B. darauf an, wieviel Entchen

auf dem Teich schwimmen, wieviel Lichter auf dem Geburtstagskuchen stehen, wieviel Puppen das Kind zum Spielen hat usw. Bei diesem Lotto wechselt auch die Anordnung der verschiedenen Objekte, je nach dem, welche Rolle diese in dem sinnvollen Zusammenhang des Ganzen spielen. Die Entchen-Vier ist anders gebaut als die Lichter-Vier und als die Puppen-Vier und besonders auch als die Punkt-Vier, durch die die betreffende Hauptkarte gekennzeichnet ist. Die Gegenstände, die das Kind auf einer Karte aufsuchen und zählen soll, sind nicht immer in jeder Hinsicht gleich. Sie haben zwar denselben Sachsinn, es sind z. B. lauter Puppen, lauter Kerzen, aber sie sind mitunter sehr verschiedenartig in Form und Farbe oder Form und Größe ausgeführt.

Den Kindern, denen ich dieses Spiel gab, gefielen die bunten Karten meist sehr gut, und sie beschäftigten sich eifrig und freudig damit. Oftmals achteten sie anfangs gar nicht auf die Hauptkarten mit ihren leeren Feldern, sondern nur auf die bunten Deckkarten. Sie vertieften sich in die Bilder und ordneten die Karten zunächst nicht nach der Zahl, sondern nach dem Bildgehalt. Gern wurden alle Bilder mit gleichem Sachsinn nebeneinander gelegt. Die Kinder gingen dann die Reihen durch: *„Weihnachtsbaum, Weihnachtsbaum, Weihnachtsbaum* usw." *„Kuchen, Kuchen, Kuchen* usw." oder *„Das ist dasselbe, das ist dasselbe, das ist dasselbe"* usw. Beim Verteilen der Deckkärtchen riefen sie z. B. *„Wer will einen Kuchen!" „Wer will ein Auto!"* Ein Mädchen legte die Bilder mit den Kuchen ausdrücklich neben die mit den Entchen, *„daß die Entchen Kuchen haben"*. Dann aber trat in der Regel bald das Entscheidende ein: Beim Betrachten der so nach dem Sachsinn geordneten Karten wurden die Kinder allmählich auf die Zahlverschiedenheit aufmerksam, und sie regten sich gegenseitig an, auf diesen Unterschied zu achten. *„Ich hab ein Auto." „Ich hab auch ein Auto, aber da sitzen mehr drin!"* Damit war man bei der Zahl angelangt. Die Kinder fanden dann meist mit nur geringer Einhilfe auch die eigentliche Spielregel. Es wird also die versteckte Zahligkeit der Bildchen oft ganz spontan herausgefunden und zum Ordnungsprinzip gemacht, wie es das Spiel beabsichtigt. Das Spiel ist als recht gelungen zu bezeichnen.

Ein kleiner Mangel, der leicht behoben werden könnte, stellte sich bei der Erprobung dieser Spiele heraus. Daß die Anordnung der zu zählenden Objekte bei jeder Gruppe von Kärtchen mit gleichem Sachsinngehalt eine andere ist, daß die Objekte auch oft in Farbe, Form und Größe verschieden sind, bereitete den Kindern beim Feststellen der Anzahl keine Schwierigkeit. Die Gegenstände bieten sich ihnen ja im täglichen Leben auch in mannigfacher Abwandlung dar. Jedoch bedurften die Kinder bei der Beurteilung von zwei verschiedenen Bildszenen sehr oft einer wiederholten Einhilfe: Sollten nämlich auf dem Bild die Puppen gezählt werden, mit denen das Kind spielt, dann zählten die Kinder in den meisten Fällen das Kind mit (jedoch ohne es etwa irrtümlicherweise für eine Puppe zu halten!); wenn

die Anzahl der Teddybären festgestellt werden sollte, die sich in einem Wagen befinden oder die neben ihm stehen, so wurden manchmal die Bären, die außerhalb des Wagens sind, ausdrücklich nicht mitgezählt, denn *„die anderen schieben das Auto"*, während die übrigen gefahren werden. Die draußen befindlichen Bären haben also eine andere Funktion in dem Sinnganzen und für die Kinder auch einen anderen Wert. Sie können eben deshalb nicht ohne weiteres mit den anderen zusammengezählt werden. Spielendes Mädchen und Puppen dagegen bilden für das Kind ein besonders inniges Ganzes, sie gehören in ganz anderer Weise zusammen als z. B. Teich und Enten, Kuchen und Kerzen. Das Urteil der Kinder wird in den eben geschilderten Fällen (Kind—Puppen, Wagen—Bären) offensichtlich nicht in erster Linie durch die in dem Ganzen auffindbaren einzelnen Glieder (Puppe, Puppe usw., Bär, Bär usw.), sondern durch die gefühlsstark erfaßte Gesamtqualität des Ganzen oder eines führenden Unterganzen bestimmt. Wenn die Kinder das Spiel ohne Einhilfe erfolgreich durchführen sollen, wird man diese Tatsache bei der Auswahl der Szenenbilder, auf denen die zu zählenden Objekte aufzusuchen sind, berücksichtigen müssen.

Im übrigen waren das Gesamtverhalten der Kinder bei diesem Spiel und ihre spontanen Äußerungen ein guter Beweis dafür, daß wir auf dem richtigen Wege sind, wenn wir uns bemühen, die dem Kinde vertrauten Ganzheiten zu schonen, während wir es zugleich zur genauen Beachtung gewisser bestimmter Qualitäten anregen.

e) Bim, Bim, stell die Uhr.

Mit einem kleinen Holzhammer wird ein Glöckchen angeschlagen. Nach der Anzahl der Schläge ist der Zeiger auf einer runden Pappscheibe einzustellen, auf der die Zahlen 1—6 in Punktgruppen angegeben sind. Es sind 6 solche Scheiben vorhanden. Dieses Spiel ist ein anschauliches Beispiel dafür, daß verschiedenartige Funktionen, also hier das Hören und die Zahlauffassung zugleich geübt werden können, eingebettet in einen dem Kindesleben vertrauten Sachzusammenhang, der hier noch zum Handlungszusammenhang wird, da die Kinder die Töne, die sie zählen, selbst hervorrufen können. Es läßt sich die Schwierigkeit der Aufgabe allmählich dadurch steigern, daß man die Kinder anfangs laut mitzählen läßt, schließlich aber zur Spielregel erhebt, daß höchstens noch durch Mundbewegungen mitgezählt werden dürfe, und zuletzt, daß jede merkliche akustisch-motorische Mitwirkung auszuschalten sei. Diese wird allerdings selbst dann noch, wenn auch in mehr gefühlsartiger Weise, beim Erfassen der Sukzessivgestalt der Tonreihe behilflich sein. Die zuletzt genannte Aufgabe ist selbst für die Älteren im Kindergarten oft noch recht schwer. Die Auffassungsbedingungen können auch noch dadurch mannigfach gewandelt werden, daß man die Töne bald laut, bald leise, bald in monotoner Reihe, bald in rhythmisch gegliederter Folge gibt. Ich würde vorschlagen, hier verschieden gestaltete Zahlbilder, nicht

nur immer die bekannten Würfelzahlbilder, für die verschiedenen Scheiben zu verwenden (ein Prinzip, auf das wir bei dem folgenden Spiel noch eingehen werden).

Das Uhrenspiel und auch mehrere andere Spiele dieser Serie leiden bei öfterem Gebrauch sehr leicht Schaden, wenn die Kinder auch noch so sorgfältig damit umgehen. Es ist für den praktischen Wert dieser Spiele sehr wesentlich, daß dem abgeholfen wird. Wenn man Kindern dieses Spiel zunächst zur „unbeeinflußten Handhabung" überläßt, dann muß das Material auch vielen möglichen Verwendungsarten standhalten. (In dieser Hinsicht kann das Montessori-Material vorbildlich sein). Auch die Verpackung müßte standhafter und geregelter sein, zumal wenn die Spiele, z. B. im Kindergarten, von sehr vielen Kindern benutzt und auch selbständig in Ordnung gehalten werden sollen.

f) Das Händchen wählt, das Köpfchen zählt.

Dieses Spiel besteht aus 5 verschiedenfarbigen Serien von je 5 farbgleichen Karten, auf die Holzknöpfe aufzulegen sind. Durch die Verwendung der verschiedenartigen Serien soll das Kind auf dem Wege zum Zahlverständnis stufenweise weitergeführt werden. Auf den Karten der ersten Serie sind die bekannten Würfelzahlbilder von 1—5 in großen schwarzen Punkten ausgeführt, auf denen der zweiten Serie sind statt der Punkte nur schwarze Kreise. Bei der dritten Serie befinden sich dieselben Punktbilder in verkleinertem Maßstabe in einer Ecke der Karte, die Karten der vierten Serie sind ganz ohne Zahlbild, und die der fünften Serie tragen in der Ecke eine Ziffer. Das Ganze kann wohl kaum mit Recht als „Spiel" bezeichnet werden. Gibt man es den Kindern zur freien Beschäftigung, so benutzen sie es in einer Weise, die mit der Idee der Sache wenig oder gar nichts zu tun hat, vor allem aber nie in der geplanten Stufenfolge. Als Lernspiel aber, das nur unter Anleitung sinngemäß zu benutzen wäre, ist es wohl nahezu entbehrlich, zumal wenn man bedenkt, was für Hilfsmittel zur Förderung des Zahlverständnisses im Elementarunterricht seit Jahren verwendet werden. Die Annahme der Spielbeschreibung, daß das Decken der schwarzen Ringe im Vergleich zu dem Decken der Punkte höhere Anforderungen an das Zahlverständnis der Kinder stelle, ist rationalistisch. Durch das wiederholte Legen derselben Zahlbilder werden zwar diese dem Kinde fest eingeprägt, aber es wird dem Kinde keine Hilfe geboten, den schwierigen Übergang von dem Beherrschen der Zahlbilder zum Erfassen des eigentlichen Zahlbegriffes zu finden. Man müßte zu diesem Zweck die Aufgabe der Zahlentransfiguration[1] mit hinzunehmen. Jede Zahl müßte nicht nur durch ein bestimmtes Punktbild oder durch eine in immer gleicher Anordnung wiederkehrende Gruppe von Dingen veranschaulicht werden, sondern das Kind müßte lernen, eine solche Zahlgestalt in die verschiedensten anderen Gestalten von gleichem Zahl-

[1] Vgl. zu diesem Problem H. Volkelt, Neue Untersuchungen, a. a. O. S. 34 ff.

wert umzuwandeln. Durch solche Übung kann man das Kind von vornherein vor dem Fehlweg bewahren, daß es die Zahl nur an ein einziges bestimmtes Zahlbild gebunden fühlt, ein Fehlweg, der bisweilen bis zum ausdrücklichen und schwer wieder zu beseitigenden Irrtum führen kann. Beim häufigen selbsttätigen Üben im Transfigurieren wird das Kind allmählich erfühlen und schließlich begreifen, daß die Zahl das ist, was allen diesen Zahlgestalten gemeinsam ist.

Die Idee, dem Kleinkinde durch Transfiguration in vorrationaler Weise gewisse Ganzqualitäten, die mehreren Objektgruppen gemeinsam sind, zum Erlebnis zu bringen, finden wir schon bei Fröbel. Er gelangte dahin natürlich nicht von einer Begründung aus, die schon gestaltpsychologisch im engeren Sinn hätte sein können, sondern von einer philosophischen Grundeinstellung aus, die aber mit der heutigen ganzheitpsychologischen Betrachtung kindlichen Seelenlebens verwandt ist. So fragt er z. B. in seinem Sonntagsblatt, als er über die „Schönheitsformen" beim Bauen handelt: „Wie bringen wir aber diese an der Form und durch dieselbe hervorscheinende innere Einheit (nämlich die formale Schönheit der mit denselben acht Würfeln der dritten Gabe gelegten wechselnden Muster) dem Kinde zur Wahrnehmung? — Zu sagen: „Das ist schön" — das ist wohl recht schön! allein was weiß davon schon unser Kind? .... Wie sollen wir dies aber unserm Kindchen anschaubar machen? — Eben durch Heben, durch Bewegen ..." Und dieses näher ausführend kommt er zu dem Vorschlag, dem Kinde durch planmäßigen „Formenwechsel", durch Bildung von „Gestaltungsreihen", „in dem Gestaltenwechsel und durch den Gestaltenwechsel" — wir können sagen: durch Formwandelspiele — „die innere Einheit der Gestalt ... erscheinen und durchscheinen" zu machen, es also zum gefühlsmäßigen, ahnenden Erfassen gemeinsamer Wesenszüge — es sind das unsere heutigen Komplex- und Gestaltqualitäten — zu führen und so letztlich begriffliche Erkenntnis vorzubereiten. Wenn schon Fröbel — hatte er auch hierbei ein anderes Gebiet: das Reich der Schönheitsformen, im Sinne — den Bildungswert des Gestaltwechsels so eindringlich betonte, so werden wir uns hüten müssen, das Kind beim Umgang mit Zahlbildern bei den üblichen starren Zahlgestalten stehen bleiben zu lassen.

Daß sich primitive Individuen, insonderheit Kinder, schon im frühesten Lebensalter (in bezug auf gewisse Leistungen bereits für das zweite Lebensjahr nachgewiesen) ohne besondere Schwierigkeit überhaupt nach gemeinsamen Ganzqualitäten von Objektgruppen in spielähnlichem Handeln zu orientieren vermögen und daß sie solche Qualitäten also in vorbegrifflicher Weise zu erfassen imstande sind, zeigen die in den letzten Jahren viel erörterten und für die verschiedenartigsten Qualitätenunterschiede (z. B. Hell-Dunkel, Groß-Klein, Dick-Dünn) durchgeführten Transpositionsversuche und die neuerdings durch A. Rüssel nachgewiesene Übertragung gegensätzlicher Quali-

täten von Paarganzen (z. B. Symmetrisch-Unsymmetrisch, Konturiert-Flächig, Rund-Spitz) auf Paarganze von wesentlich anderen Grundformen und sogar anderem Sachsinngehalt.

Die erörterten Spiele des Pestalozzi-Fröbel-Hauses sind, wie gesagt, zum freien Gebrauch, dann aber auch zur Beschäftigung unter Anleitung bestimmt. Diese wird bei zurückgebliebenen Kindern sehr oft nötig sein, sollte aber bei normalen Kindern noch entbehrlicher sein als es bei manchen dieser Spiele der Fall ist. Denn im allgemeinen sollen Spielgaben und Lernspiele für die Kindheit, besonders für die frühe Kindheit, so beschaffen sein, daß das normale Kind sie möglichst völlig freitätig handhaben kann. Besonders wertvoll sind solche Spiele, die das Kind durch verschiedene Stufen der Kindheit begleiten können, wobei die Auffassung und Handhabung des Spieles durch das Kind sich allmählich, der Entwicklungshöhe entsprechend, wandelt. Mit solchen entwicklungsbegleitenden Spielen (z. B. manche Zahlenspiele oder gute Baukästen gehören hierher) lasse man das Kind möglichst lange frei schalten. Man dränge nicht auf möglichst baldige begriffliche Erkenntnis hin; diese soll vielmehr allmählich reifen und aus der oft vorwiegend taktil-motorischen und immer stark emotional-volitiven Auseinandersetzung des Kindes mit den Dingen herauswachsen. Man sorge für entwicklungspsychologisch und entwicklungspädagogisch streng durchdachtes Spielmaterial und lasse die Kinder allein und in kleineren Gruppen in der Hauptsache selbsttätig und nach eignem Tempo ihren Weg gehen vom vorbegrifflichen gefühlsmäßigen Erfassen gewisser Qualitäten bis zur klaren Erkenntnis derselben. Wilhelm Wundt spricht in seinen frühesten Schriften oft davon, daß jede neue Erkenntnis aus dem „Dunkel des Gefühls" herausgeboren werde und bezeichnet in seinen Vorlesungen über die Menschen- und Tierseele das Gefühl als den „Pionier der Erkenntnis".[1] Die neuere Psychologie bringt allenthalben Beweise dafür, daß sowohl in der Phylo- und Ontogenese als auch in der Aktualgenese (F. Sander) Gefühle und gefühlsartige Qualitäten den Keimboden bilden, aus dem heraus sich durchgestaltetes seelisches Leben entwickelt. Der genetische Primat und die „erscheinungsmäßige sowie funktionale Dominanz der Gefühle" werden besonders von F. Krueger immer wieder hervorgehoben. Wenn Krueger in seiner Schrift „Das Wesen der Gefühle"[2] betont, daß das primitive Bewußtsein „durch Feinfühligkeit schärfer und differenzierter als durch alle seine Sonderfunktionen" reagiere, und wenn er ferner auf Grund vieler exakter Untersuchungen des Leipziger Institutes zusammenfassend feststellt: „Je mehr eine psychische Teilfunktion sich vorherrschend zur Geltung bringt, um so mehr wird (unter sonst gleichen Umständen) das Funktionsganze der Seele gelockert, seine Einheit zum

[1] — wie H. Volkelt herausgearbeitet hat (vgl. seinen Beitrag in der Schrift: Wilhelm Wundt, eine Würdigung. Erfurt 1922).

[2] Arch. f. d. ges. Psychologie Bd. 65, 1928. Auch gesondert erschienen (Leipzig 1928).

mindesten gefährdet", so wird dadurch die Tendenz der vorliegenden Studie, die sich gegen das isolierte Üben von Teilfunktionen vornehmlich beim Kleinkind richtet, eindringlich bekräftigt. Es zeigt sich, daß das eingangs zitierte Fröbelwort, nach dem „alle echte Entwicklung .... in dem Gefühle... ihre Quelle hat", in der Tat imstande ist, uns den rechten Weg für die Erziehung der Kleinen zu zeigen.

Die Spiele des Pestalozzi-Fröbel-Hauses möchte ich zusammenfassend begrüßen als einen in mancher Hinsicht recht gelungenen Versuch, auf diesem Wege ein Stück weiterzuführen.

* *

Aus dem psychologischen Institut Wien.

Mythische Gestalten aus der Kinderstube.

Von Hildegard Hetzer und Helene Löw-Beer.

1. Fragestellung und Materialbeschaffung.

Fast in jeder Gegend finden sich noch altüberlieferte Bräuche, nach denen mythische Wesen in irgendeiner Form im Kinderleben eine Rolle spielen. Man erzählt den Kindern nicht nur von ihnen, sondern sie greifen sogar auch handelnd in den Lauf der Ereignisse ein, hinterlassen beispielsweise wie Christkind und Osterhase ihre Gaben, oder sie erscheinen sogar persönlich an bestimmten Tagen im Jahr, wie der Knecht Rupprecht, der heilige Nikolaus.

Es ist hier nicht der Ort, alle Bräuche dieser Art aufzuzählen und bis in ihre Wurzeln, die weit in die vorchristliche Zeit hineinreichen, zu verfolgen. Für uns mag die Feststellung genügen, daß derartige Bräuche noch bestehen und sich trotz der fortschreitenden Aufklärung und um sich greifenden Traditionslosigkeit vielfach noch mitten im Leben der modernen Großstadt erhalten haben. Für die Beharrlichkeit, mit der an ihnen festgehalten wird, spricht unter anderem auch die Tatsache, daß es dem Christentum und auch dem nüchternen Protestantismus, dessen Einfluß wir in Norddeutschland deutlich verfolgen können, in jahrhundertelangem Kampfe nicht gelungen ist, sie endgültig aus der Welt zu schaffen.

Das Bestehen dieser alten Bräuche wird häufig zum Anlaß heftiger Diskussionen. Wir wollen die weltanschaulichen Fragen, die hier hereinspielen und die sich in der Hauptsache mit der Berechtigung befassen, die Kinder der Gegenwart mit längst überholten heidnischen und christlichen Gedanken — denn vielen Bräuchen wurde im Laufe der Zeit ein christliches Mäntelchen umgehangen — vertraut zu machen, vorerst außer acht lassen.

Die wichtigsten pädagogischen Fragen sind:

1. Befürchtungen, daß durch den Glauben der Kinder an die Existenz von mythischen Gestalten ihr Wirklichkeitssinn schwer geschädigt werden könnte und daß sie, wenn sie eines Tages erkennen, daß die Erwachsenen, die die

Existenz derartiger Wesen behaupteten, sie belogen haben, das Vertrauen zu ihren Erziehern verlieren würden.

2. Befürchtungen, durch Erzählungen von mythischen Gestalten, vor allem aber durch ihr persönliches Erscheinen in der Kinderstube das Kind in einen sehr schädlichen Aufregungszustand zu versetzen.

3. Die Frage nach dem pädagogischen Nutzen, den man von dem Glauben an die Existenz mythischer Gestalten und durch ihr Auftreten zu erwarten hat.

Wir wollen versuchen, diese Fragen im nachfolgenden zu beantworten. Unsere Ausführungen werden sich dabei auf eine Reihe kinderpsychologischer Tatsachen stützen, die in anderem Zusammenhang klargestellt wurden, ferner auf gelegentliche Beobachtungen an Kindern, auf die Ergebnisse einer Umfrage und systematische Beobachtungen von 33 Kleinkindern im Alter von 2—5 Jahren, die wir im Hinblick auf die hier aufgeworfenen Fragen anstellten. Wir wollten auf diesem Weg einem Problem, das bisher nur auf Grund allgemeiner Beobachtungen und theoretischer Erwägungen behandelt wurde, an Hand von Tatsachen näher kommen. Zu zeigen, daß das möglich ist, und ähnliche Untersuchungen zur Klärung pädagogischer Fragen anzuregen, ist vor allem Aufgabe der vorliegenden Ausführungen.

Wir sind bei unserer Untersuchung von den Gegebenheiten des Kinderlebens ausgegangen. In Wien besteht nämlich die Sitte, daß am 5. Dezember abends der heilige Nikolaus, der als frommer Bischof gekleidet ist, den Kindern Gaben ins Fenster legt oder sie auch persönlich besucht. In seiner Begleitung befindet sich vielfach der Krampus, der das böse oder strafende Prinzip verkörpert, was schon in seinem Äußeren deutlich wird. Er ist schwarz, mit Hörnern ausgestattet, hat eine lange rote Zunge und Rute; Kette und Butte, in der er die schlimmen Kinder fortschleppt, gehören zu seinen unerläßlichen Requisiten.

Schon in der letzten Oktoberwoche sehen die Kinder in allen Schaufenstern Darstellungen von Nikolo und Krampus. Der Krampus spielt aber vor allem in den von den niederen Volksschichten bewohnten Stadtteilen eine sehr große Rolle. Fast in jedem Haus gibt es am Nikolaustag einen Krampus, der sich seine derben Späße erlaubt. Jedes Kind hat Gelegenheit, mit dem Krampus seine Erfahrungen zu machen. Die Mütter versuchen ihn für ihre pädagogischen Zwecke trotz vielfacher Mahnungen von seiten der Lehrerschaft und der Kindergärtnerinnen, die vor einem nutzlosen Erschrecken der Kinder warnen, meist reichlich auszunützen.

Krampus und Nikolo stellen in gewissem Sinn zwei Extreme vor, zwischen denen die meisten mythischen Gestalten sich einreihen lassen. Sie verkörpern das gütige freundliche und das zürnende strafende Wesen. Beobachtungen über ihre Wirkungen eignen sich demnach ausgezeichnet zu prinzipiellen Erörterungen über die hier zu behandelnden Probleme. Die systematischen Beobachtungen, die wir anstellten, machten wir unter den nachfolgenden Bedingungen:

Am 5. Dezember 1928 abends um 5 Uhr sollte der Nikolo zu den Kleinkindern der Kinderübernahmestelle der Gemeinde Wien zu Besuch kommen. Diese Anstalt ist, das sei hier noch ausdrücklich gesagt, ein Durchzugsheim, in dem die Kinder nicht länger als 2—3 Wochen bleiben. Alle beobachteten Kinder hatten also bis kurz vor der Beobachtung außerhalb der Anstalt in ihrer eigenen Familie oder in einer Pflegefamilie gelebt. Sie entstammen durchweg ärmeren Kreisen der Bevölkerung, und auch als Pflegefamilie kommen nur Proletarierfamilien in Betracht, allerdings solche, die sich in einigermaßen sicheren und wirtschaftlich geordneten Verhältnissen befinden. Den Kindern war von der Schwester schon vorher mitgeteilt worden, welches Ereignis ihnen bevorstand. Etwa eine halbe Stunde vor Erscheinen des Nikolo begaben sich eine Reihe von Studenten der Psychologie, die alle geschulte Beobachter waren, zu den Kindern und zwar immer einer in eine andere der sieben Boxes, in denen die 33 Kinder untergebracht waren. Die Kinder waren an das Erscheinen von Psychologen, die sie wegen der lockenden Utensilien, die diese gewöhnlich mit sich führten, als „Spielereifrau" oder „Spielereiherr" bezeichneten, gewöhnt, und ihr Tun und Treiben wurde durch die Anwesenheit des Beobachters in keiner Weise gestört. Zum Teil waren ihnen die Beobachter auch von Versuchen, die in den Vortagen mit ihnen angestellt worden waren, her bekannt. Der Beobachter protokollierte genauestens das Verhalten der Kinder, er verhielt sich vorwiegend passiv. Wo er in das Gespräch der Kinder oder sonstwie in den Verlauf des Geschehens eingriff, wurde das in den Protokollen vermerkt. Über die beste Methode zu protokollieren und die Dauer der Protokollführung waren schon bei der Nikolofeier im Vorjahr Beobachtungen angestellt worden, die den Wert von Vorversuchen für die vorliegenden Beobachtungen haben und auf die wir noch gelegentlich zurückgreifen werden.[1]

Der Beobachter blieb auch bei den Kindern, als der Nikolo eintrat, die üblichen Fragen nach der Aufführung der Kinder stellte, Ermahnungen und Verweise austeilte und vor dem Fortgehen jedem Kind ein Säckchen mit Naschwerk überreichte. Nach dem Verschwinden des Nikolo wurde noch 15′—20′ lang weiter beobachtet. Wir werden auf Einzelheiten noch zurückkommen und bringen hier eines der Protokolle.

Kinder:

Adolf H. 4;9 (hat einen Sprachfehler, so daß er in seinen Äußerungen meist unverständlich ist).

Margit L. 3;6.

Gisela M. 3;0.

Karl S. 4;0.

Beim Eintritt des Beobachters sitzt Gisela auf einem Stuhl am Tisch und spielt mit Bausteinen. Margit steht neben ihr und sieht ihr zu. Karl faßt die Bank mit beiden Händen und zieht sie vom Tisch fort. Er fordert dabei Adolf sehr laut auf „weg, weg...",

[1] Den Damen und Herren, die als Protokollanten mitwirkten, Fräulein Lotte Danziger, Ell Herzfeld, Grete Luttringshausen, Käthe Wolf, den Herren Ludwig Kollern, Emil Wiehemeyer sei an dieser Stelle für ihre Mitwirkung herzlich gedankt.

ihm Platz zu machen. Eine noch in der Box anwesende Schwester nimmt ihm die Bank wieder aus der Hand und rückt sie an den Tisch. Beobachter begrüßt die Kinder und fragt nach ihren Namen. Da sie ihre Namen undeutlich aussprechen, läßt er sich das Bett eines jeden zeigen, über dem der Name geschrieben steht.

Karl ist unterdessen sehr laut bei seinem Spiel. Er hält seine beiden Sandalen in der Hand und rennt damit im Zimmer umher. Ruft laut: „Schuh ausgezogen, Schuh ausgezogen..."

Beob.: „Warum habt ihr denn einen so schönen Schirm um eure Lampe gemacht?" (Die Lampe hat nämlich einen Schirm aus rotem Seidenpapier erhalten.)

Adolf: „Heut kommt de Kamput."

Margit tritt näher zum Beob. und sagt: „Der Nikolo, der bringt das Zuckerle, der hat so schöne Zuckerl."

Jetzt kommt Karl heran, schlägt Margit die Sandalen über dem Kopf zusammen und lacht dabei laut. Margit verzieht das Gesicht zum Weinen, als Karl aber lachend fortrennt, lacht sie ebenfalls und läuft ihm nach, so daß ein „Fangspiel" daraus wird.

Als Karl Margit mit einem Schuh auf den Kopf schlägt, fängt sie an zu weinen.

Beob. stellt Karl zur Rede, warum er das getan habe.

Karl lacht laut und rennt wieder durchs Zimmer.

Beob.: „Glaubt ihr, daß euch der Nikolo etwas bringt, wenn ihr so ungezogen seid?"

Margit: „Ja, der hat so schöne Puppenwagerl."

Karl läuft auf Händen und Füßen im Zimmer umher und bellt wie ein Hund: „Hund, Hund, Hund bin ich."

Karl geht auf Adolf zu, schubst ihn aus dem Bett. Beide geraten in Streit, bis Karl sich weinend in eine Ecke zwischen Bett und Nachtschrank zurückzieht.

Gisela läßt sich durch nichts von ihrem Spiel mit den Bausteinen ablenken.

Margit kriecht in den Kasten des Wickeltisches, Karl kommt heran, schiebt die Waschtischtür an und klemmt ihr den Finger. Margit kommt weinend wieder aus dem Kasten hervor. Beob. beruhigt sie. Darauf kriecht Karl in den Kasten und holt einen kleinen schwarzen „Teufel" mit rotem Kopf hervor (Gesamtlänge etwa 4 cm). Kommt damit zum Tisch, kniet auf einem Stuhl und zeigt den „Teufel" dem Beob.

Karl: „Dies ist der Krampus, der schwatte", sticht sich mit den Drahtbeinen in die Finger und sagt: „Der sticht schon".

Adolf und Margit haben sich auch um den Tisch gestellt und schauen zu, wie Karl dem „Krampus" die Beine umbiegt, den Kopf länger zieht usw.

Karl wirft den „Krampus" in eine Zimmerecke, hockt sich nieder, bellt: „huff, huff, huff..." und versucht unter den Wickeltisch zu kriechen.

In die Nachbarbox tritt der Nikolo ein. Nach einem Augenblick sieht ihn Adolf. Tritt näher an die trennende Glaswand, schaut interessiert hindurch und sagt leise: „Jetzt kommt der Nikolo."

Gisela wird ebenfalls aufmerksam, sie steht vom Tisch auf und schaut durchs Fenster.

Margit und Karl treten ebenfalls ans Fenster.

Lautlose Stille! Keiner sagt auch nur einen Ton.

Der Nikolo tritt ein!

Adolf geht etwas zurück und verzieht das Gesicht etwas.

Margit weint laut. Eine Schwester nimmt sie auf ihren Arm. „Du brauchst ja nicht zu weinen, du warst ja immer brav. Sie war immer recht brav, Nikolo." Margit beruhigt sich, als sie vom Nikolo eine rote Tüte erhält. Schwester setzt sie wieder auf den Boden.

Schwester zu Karl und Nikolo: „Dies ist unser Schlimmster, Nikolo! Der kann so gut spucken, er spuckt immer an die Fenster." Karl steht mit offenem Mund da und sagt kein Wort.

Nikolo: „Nooo, bist sehr schlimm, spuck mal." Karl tut es nicht. Nikolo: „Willst nun auch immer brav sein?" Karl: „Ja." Nikolo gibt ihm die Tüte.

Schwester: „Unser Adolf muß noch sprechen lernen." Adolf und Gisela bekommen ebenfalls ihre roten Tüten. Nikolo streut noch Erdnüsse ins Zimmer und geht wieder fort.

Adolf nimmt gleich einige Nüsse auf und beginnt zu essen. Alle Kinder setzen sich an den Tisch, öffnen ihre Tüten und fassen hinein.

Margit zu Karl gewendet: „Der Nikolo war da, ja, schau, was der uns gebracht hat," hält ihm die Tüte dabei hin. „Da draußen ist er," lacht dabei. — Alle sind wieder still und essen.

Margit zeigt einen Apfel: „Äpfel ha ich gekrien, schau. Werd ich meine Mami zeigen."

Adolf packt seine Tüte aus und legt Äpfel, Feigen usw. auf den Tisch.

Karl: „Der Rampus kommt nicht."

Margit: „Der Nikolo sagt, nooo, bist schlimm, sehr schlimm, hat der Nikolo gesagt," lacht dabei.

Adolf kommt zum Beob. und hält ihm seine offene Tüte mit Gebäck hin.

Margit dreht sich um: „Der Nikolo dreht sich um, hat sich so gedreht."

Margit setzt sich wieder an den Tisch.

Alle Kinder sitzen um den Tisch und verspeisen ihre Nikologeschenke.

Karl, der vorher immer sehr laut gewesen ist, sitzt jetzt ruhig am Tisch und sagt nichts mehr.

2. Mythische Gestalten und Stellung des Kindes zur Realität.

Wird die Stellung des Kindes zur Wirklichkeit, sein Weltbild durch seinen Glauben an mythische Gestalten, die der Erwachsene ihm nahebringt, wesentlich verändert? Besteht in diesem Glaubenmachen für das Kind wirklich eine Gefahr? Die Frage berührt sich hier mit der Frage nach dem Einfluß des wirklichkeitsfernen Märchens auf die Weltanschauung des Kindes.

Das Weltbild des Kleinkindes ist, darin stimmen alle Beobachter überein, durchaus kein realistisches. Erst im Schulalter läßt sich ein steigendes Interesse für Beobachtung der Wirklichkeit feststellen. Die Sieben- oder Achtjährigen fangen auch an, ihnen unbekannte Tatsachen mit realistischen Theorien zu erklären. Das Kleinkind hat „seine Deutung der objektiven Verhältnisse durchaus nicht seinen Wahrnehmungen entnommen, sondern aus seinem subjektiven eigenen Zustand auf die Objektivwelt hinaus übertragen"[1] „die Objektzusammenhänge werden nach der inneren Erfahrung des Subjekts gedacht, daher schreibt das Kind allem, was ihm begegnet, ein Wollen, ein Fühlen zu, das seinem eigenen ähnlich ist".[1] Es sieht auch so aus, als ob der entscheidende Schritt, den das Kind tut, wenn es seine Einstellung derart verändert, daß es nun nicht mehr sein Innenleben auf die Dinge überträgt, sondern die Eigenart der Dinge, die es umgeben, beachtet, um sie zu erfassen, von außen her durch Belehrung, durch Erfahrungen nicht wesentlich beeinflußt werden könnte. Sehr arme Kinder, die die traurige Wirklichkeit des täglichen Lebens viel früher am eigenen Leib verspüren als ihre wohlbehüteten Kameraden, Kinder, deren Kinderglauben niemand ängstlich behütet, die sich viel mehr an realen Tatsachen stoßen,

[1] Ch. Bühler, Kindheit und Jugend. Leipzig 1928. S. 134.

gelangen um nichts früher zu einer realistischen Weltauffassung als das gepflegte Kind, ja sie tun diesen Schritt sogar um beträchtliches später, weil ihre geistige Entwicklung sich überhaupt langsamer vollzieht.[1] Das Kleinkind nimmt es demnach, könnte man sagen, mit der Wirklichkeit nicht so genau. Es unterzieht auch das, was ihm begegnet oder das, was ihm berichtet wird, nicht so sehr einer kritischen Prüfung wie das ältere Kind. Es kommt ihm vieles, was dem älteren Kind als unmöglich erscheint, und was, wenn es wirklich wäre, als etwas Wunderbares und Außergewöhnliches aufgefaßt werden müßte, gar nicht wie eine Unmöglichkeit oder wie ein Wunder vor. Es gibt sich daher mit der Existenz der mythischen Gestalten ebenso wie mit den Tatsachen des Märchens ohne sonderliches Staunen und ohne einsetzende Kritik, die bei älteren Kindern in Zweifel an der Echtheit ihren Ausdruck findet, zufrieden. Das bestätigen auch unsere Beobachtungen an den Kindern. Ehe der Nikolo erschien, drehte sich das Gespräch nicht nur um das bevorstehende Ereignis, sondern vielfach um frühere Erlebnisse, die man mit Nikolo und Krampus gehabt hat. Christkind, Teufel und schwarzer Peter werden im Laufe dieser Gespräche ebenfalls erwähnt und zwar haben sich 24 von 33 Kindern an diesen Gesprächen beteiligt. Sie sprachen mit Ausnahme von zwei nahezu Sechsjährigen vom Nikolo und Krampus, wie sie von irgendwelchen anderen Tatsachen aus ihrem Leben sprachen. Keine einzige Äußerung läßt darauf schließen, daß nach ihrer Meinung hier etwas Wunderbares, Außergewöhnliches vorliegt. Die Kinder, die den Nikolo erwarten, befinden sich auch durchaus nicht in einem Zustand der Ehrfurcht oder Scheu, wie er angesichts des Bevorstehenden angebracht wäre. Wir werden auch sehen, daß sie trotz der ständigen Hinweise der Schwestern, der ungewohnten Beleuchtung, die durch Umkleiden der Lampen mit rotem Seidenpapier erreicht wurde, im allgemeinen ruhig ihren gewohnten Tätigkeiten oblagen, spielten, Streit miteinander hatten, als wäre gar nichts Besonderes los. Ganz selbstverständlich wird über das Aussehen von Nikolo und Krampus gesprochen, ebenso über ihre besonderen Fähigkeiten und ihr Tun, von ihrem Wohnort und anderem berichtet:

Der Nikolo hat einen weißen Bart — Und an Trum Schwaf hat er g'habt, der Krampus — Der Nikolo hört alles — Der Krampus sieht im Finstern — Er kann durchs Fenster, wenn's zuaglahnt is — Der Krampus nimmt die schlimmen Kinder und haut sie in die Hölle — Der Nikolo wohnt im Himmal beim Christkind und beim lieben Gott.

Die beiden Fünfjährigen, die wir eben erwähnten, haben sich ganz anders verhalten. Sie äußerten Zweifel an der Echtheit des Nikolo, vermuteten, daß sich ein Erwachsener nur als Nikolo verkleidet hätte. Diese Kinder gehörten zu den ältesten, die wir in der Kleinkindergruppe beobachteten. Sie befanden sich bereits in einem Alter, in dem die Haltung des Kleinkindes der Umwelt gegenüber aufgegeben wird. Keines von ihnen machte

[1] H. Hetzer, Kindheit und Armut. Psychologie der Fürsorge I. Leipzig 1929.

abfällige Bemerkungen darüber, daß es von den Erwachsenen betrogen werden sollte. Eine ähnliche realistische Haltung hatten wir im Vorjahr bei Sechs- bis Vierzehnjährigen, die unter entsprechenden Bedingungen beobachtet wurden, durchweg gefunden. Damit kommen wir zur Frage nach dem Vertrauensbruch, als den es das Kind auffassen könnte, wenn es eines Tages entdeckt, daß es der Erwachsene, der ihm von mythischen Gestalten erzählte, betrogen hat. Nach den Ergebnissen einer Umfrage bei einer Reihe von Müttern, die ihre Kinder wirklich genau beobachteten, scheinen derartige Vorwürfe äußerst selten zu sein. Unter 20 Kindern findet sich ein einziges, dessen Vertrauensseligkeit gelitten zu haben scheint. Als seine Mutter ihm gesprächsweise von den alle Gegenstände durchdringenden Röntgenstrahlen erzählte, meinte es: „Das sagst du nur so, wie damals das mit dem Christkind."

Bei einem Teil der Kinder ist es so, daß sie sich viel darauf zugute tun, daß sie erwachsen sind, wenn sie die Wahrheit erfahren, die Freude darüber und der Stolz, sich nichts anmerken zu lassen, ihnen über den Verlust des Kinderglaubens hinweghelfen.[1] Andere, die nur ungern auf die Existenz mythischer Gestalten verzichten, auch wenn die Wirklichkeit sie bereits eines besseren belehrt hat, halten im vollen Bewußtsein der Fiktion an ihrem Bestehen fest. Nur so tun als ob ist ja dem Kleinkind von seinen Rollenspielen her geläufig. So erklärt eine Siebenjährige kurz vor Weihnachten: „Ich will doch lieber heuer wieder an das Christkind glauben, das ist doch schöner!"

Die Erfahrung, daß die mythischen Gestalten nicht wirklich existieren, ist für das Kind eine von den vielen, die es beim Übergang zu einer realistischen Art des Denkens zu machen hat. Wir sind wohl berechtigt, zu vermuten, daß es für das Kind eine beträchtliche Erschütterung bedeutet, wenn es eines Tages einsieht, daß es sich an allen Ecken und Enden geirrt hat, daß die Tatsachen ganz anders sind, als es annahm. Der Verlust seines Glaubens an mythische Gestalten stellt in diesem Gesamterlebnis nur einen kleinen Teil vor. Das Kind legt ihm daher gar nicht so viel Wert bei, daß es mit dem Erwachsenen über die Tatsache, daß er es betrogen hat, zu rechten beginnt. Es hat auch so viel damit zu tun, einzusehen, daß alles in Wirklichkeit ganz anders ist, daß es gar nicht dazu kommt nachzuforschen, warum es früher zu anderer Auffassung gelangte, die Schuld des Erwachsenen von ihm vielfach gar nicht erkannt wird. Es ist aber sehr leicht denkbar, daß ein Kind dann das Vertrauen zu seinen Erziehern verliert, wenn sie es zu einem Zeitpunkt, zu dem es bereits wirklichkeitsgetreu zu denken begonnen hat, dazu bewegen wollen, an die Wirklichkeit mythischer Gestalten zu glauben.

3. Die emotionale Wirkung.

In welcher Weise das kindliche Gefühlsleben durch den Glauben an die Existenz von mythischen Gestalten oder ihr persönliches Erscheinen beein-

[1] vgl. ähnliche Beobachtungen bei Herwagen, K., Der Sechsjährige, Beih. d. Zsch. f. ang. Psych. 22. 1920. S. 47.

flußt wird, wird vor allem von der speziellen Eigenart des betreffenden mythischen Wesens abhängen. Wir haben die Kinder daher absichtlich in einer Situation beobachtet, in der über ihre Einstellung zu zwei ganz verschiedenen mythischen Gestalten Aufschluß gewonnen werden konnte.

Es zeigt sich nun, daß die jüngeren Kinder in der Vorstellung zwischen Krampus und Nikolo nicht deutlich zu unterscheiden wissen. Sie lassen den Krampus mit dem Christkind im Himmel wohnen, sie sagen gelegentlich vom Nikolo, daß er die schlimmen Kinder in die Hölle schleppt. Auch beschenkt und belohnt gelegentlich der Krampus die braven Kinder. Nur 6 unter allen 33 Kindern, und zu ihnen gehören ausschließlich die ältesten, haben zwischen Nikolo und Krampus genau unterschieden. Sie gaben auch deutlich zu erkennen, daß sie sich vor dem Krampus fürchten, dem Nikolo aber durchaus gern begegnen möchten.

Der Nikolo ist nicht dasselbe wie der Krampus — der Nikolo kommt zu den braven, der Krampus zu den schlimmen Kindern. — Vor an Niglo fürcht' ich mi net, aber der Krampus!

Den Berichten über frühere Begegnungen mit dem Krampus, den ängstlichen Fragen, ob denn wirklich nur der Nikolo käme und nicht auch der Krampus, beim Erscheinen des Nikolo, kann man deutlich entnehmen, wie sehr der Krampus sie erschreckt hat, wie sie sich vor ihm fürchteten. Daß der Krampus auf ein Kind schon infolge seines Äußeren und vor allem auch, weil es von seinen teuflischen Eigenschaften so viel gehört hat, erschreckend wirkt, ist ja nicht weiter verwunderlich. Wie ist es aber mit der Wirkung des Nikolo? Ist sein Erscheinen in dieser Hinsicht für das Kind ganz und gar ungefährlich? Wir hören immer wieder von Fällen, in denen Kinder sich auch vor dem Nikolo fürchten, dessen Absicht es doch ist, einen freundlichen Eindruck beim Kind zu hinterlassen. 4 von 33 Kindern haben sich beim Erscheinen des Nikolo ernstlich gefürchtet. Sie haben sich an die Schwester oder an den Beobachter laut schreiend angeklammert, haben sich unter ihr Bett verkrochen u. ä. m. Unter ihnen war eine Fünfjährige, die mit leichtem Fieber zu Bett lag. Die übrigen Kinder waren drei und vier Jahre alt. Daß einige schlimme Buben loszuheulen begannen, als der Nikolo ihnen ernste Vorhaltungen machte, zählt nicht hierher. Die gesteigerte Furchtsamkeit der Fünfjährigen könnten wir mit ihren Fieberzustand erklären. Die jüngeren Kinder haben sich wahrscheinlich vor dem Nikolo gefürchtet, weil er für sie ja nicht das gute Prinzip vertrat, sondern noch Freundlichkeit und böse Absicht in gleicher Weise verkörperte. Die Gefühlswirkung, die das Erscheinen einer mythischen Gestalt auslöst, wird demnach erst dann eine eindeutig positive, wenn das Kind von ihren guten Absichten überzeugt ist. Nicht die fremde Erscheinung als solche ist es, die auf die Kinder negativ wirkt, sondern die böse Absicht, die es der Gestalt zuschreibt. Daher kommt es auch, daß 12 Kleinkinder im Alter von 1—2 Jahren sich vor dem Krampus, von dessen Böswilligkeit sie nichts wußten, als er ihnen vorgeführt wurde, nicht fürchteten, solange er sie nicht durch sehr lautes Schreien oder durch drohende Ge-

bärde schreckte. Daß es dabei vor allem auf die Kenntnis der Absicht und nicht so sehr auf das Benehmen des Nikolo ankommt, ehrt ein Vergleich der Nikolobetrachtungen, die wir in zwei aufeinanderfolgenden Jahren anstellten. Der Prozentsatz der Kinder, die sich fürchteten, und ihr Alter blieben beide Male dasselbe, obwohl der Nikolo von zwei verschiedenen Personen dargestellt wurde, die ihre Rolle ganz verschieden auffaßten. In einem Jahr war es ein ruhiger, sehr sanfter Nikolo, im andern ein Nikolo, der zugleich auch Krampusfunktionen erfüllte, die Kinder viel derber anfaßte, unzart anredete, mit der Rute, die er in der Hand trug, auf den Tisch schlug u. a. tat. Bei den Kindern, die sich vor dem Nikolo nicht fürchteten, konnten wir schon ehe er kam und während seiner Gegenwart Neugier und freudige Aufregung feststellen. Solange er zugegen war, kam es allerdings nicht zu lauten Freudenausbrüchen. Seine Gegenwart bestimmte die Kinder dazu, sich gesittet und etwas zurückhaltend zu benehmen. Als er aber den Rücken gekehrt hatte, fand der Jubel, der in erster Linie den erhaltenen Gaben galt, vielfach keine Grenzen.

4. Die pädagogische Wirkung

des Nikolos scheint nach unseren Beobachtungen eine sehr geringe zu sein. Nur acht Kinder bringen Nikolo und Krampus mit brav und schlimm in Zusammenhang. Sechs von ihnen sind fünfjährig.

Der is schlimm, der kriegt nichts. — Die is schlimm, die wird sich fürchten — Der Nikolo bringt nur den braven Kindern etwas.

Bei den beiden Dreijährigen, die diesbezügliche Äußerungen machen, hat man den Eindruck, daß sie Gehörtes einfach nachsagen. Von nachhaltigem Einfluß auf das Verhalten der Kinder ist der Besuch des Nikolo nicht. Trotz der ständigen Ermahnungen der Schwester, den Verheißungen, daß der Nikolo sofort kommen werde, gibt es Streit, Unfrieden und Ungehorsam wie gewöhnlich. Bei keinem einzigen Kind hat man den Eindruck, daß es, solange er noch nicht in Sicht ist, für den Nikolo braver wird. In dem Augenblick, in dem der Nikolo sich dem Zimmer nähert, verändert sich das Verhalten der Kinder allerdings wesentlich. Mit Ausnahme von vier Kindern, die ihn vorher nicht bemerkten, weil gerade eine Rauferei im Gange war, bereiteten sich die Kinder auf sein Erscheinen vor. Sie setzten sich auf ihren Platz, verhielten sich ruhig, legten die Hände auf den Tisch, falteten sie u. ä. Sie legten Wert darauf, sich dem Nikolo von ihrer besten Seite zu zeigen.

Setz ma sich, er glaubt sonst ich bin schlimm. — Jetzt wird er glauben, ich sitz immer. — Er glaubt sonst, ich bin schlimm und wenn ich die Hände ausstrecke, gibt er mir nichts herein. —

Die Kinder wollen sich den Nikolo durch ihr Bravsein gewogen machen. Bei manchen von ihnen zeigt sich bereits deutlich, daß sie ihm etwas vormachen wollen. Bei ihnen kann man den Gedanken, daß sie den Nikolo in aller Harmlosigkeit zu betrügen beabsichtigen, nicht zurückdrängen. Ihre Artigkeit hält demnach auch nur so lange vor, solange der Nikolo bei ihnen ist.

Dieselben Kinder, die, wie es in einem Protokoll heißt, „ohne Hasten, quasi respektvoll" ihre Geschenke in Empfang nahmen, toben und tollen in ungehemmtester Weise, sobald der Nikolo den Rücken gekehrt hat. Auch die Kinder, die vom Nikolo gescholten wurden, gehören zu ihnen. Sie freuen sich, daß sie doch noch etwas bekommen haben, obwohl es einen Augenblick so aussah, als sollten sie nichts haben. „Er hat mir doch noch was gegeben."

Die Erscheinung des Nikolo, sein Aussehen, die Gaben, die er hinterließ, bilden nach seinem Fortgang den Gesprächsstoff. Die Kinder sind aber keineswegs bemüht, besonders brav zu sein. Gelegentliche Hinweise von Schwestern und Beobachtern auf den Nikolo, die mit der Forderung brav zu sein, verbunden werden, bleiben ganz wirkungslos.

5. Zusammenfassung.

Abschließend können wir sagen:

1. Der Wirklichkeitssinn des Kindes wird durch das Eingreifen mythischer Gestalten nicht gefährdet, ebensowenig sein Vertrauen zu den Erwachsenen.

2. Die Gefühlswirkung mythischer Gestalten, die in der Kinderstube auftreten, ist nur dann eine eindeutig positive, wenn das Kind von ihren guten Absichten überzeugt ist. Das Auftreten von Gestalten, von denen die Kinder Böses befürchten, sollte daher unbedingt vermieden werden.

3. Der pädagogische Erfolg, den man von dem Erscheinen mythischer Gestalten vielfach erwartet, ist ein geringer. Nur sehr wenige Kinder erfassen den Zusammenhang, der zwischen ihnen und den Begriffen gut und böse besteht. Auch dort, wo Verständnis für derartige Zusammenhänge vorliegt, richten sie sich meist nur, solange sie sich der mythischen Gestalt gegenübergestellt sehen, nach den Forderungen, die sie vertritt. Auch bei den Kindern, die der Nikolo für einen Augenblick durch seine Strafpredigt dem Weinen nahe brachte, war die Wirkung nur eine momentane. Nach seinem Fortgang gesellten sie sich meist wieder ganz vergnügt den ändern zu.

4. Der pädagogische Wert des Erscheinens eines mythischen Wesens in der Kinderstube liegt nicht darin, daß es die Kinder zu besonderer Bravheit anspornt, sondern in dem sehr freudigen Erlebnis, zu dem sein Erscheinen Anlaß gibt. Derartige Erlebnisse können dem Kind natürlich auch auf anderem Weg vermittelt werden. Daß man sich vielfach dafür entschließt, mythische Gestalten auftreten zu lassen, hängt mit der Einsicht zusammen, daß Gestalten dieser Art im Weltbild des Kindes ihren berechtigten Platz haben.

5. Unter diesem Gesichtspunkt kann auch das weltanschauliche Problem, das die Frage enthält, gelöst werden. Da es sich um eine Frage der kindlichen Weltanschauung handelt, muß sie vom Standpunkt des Kindes her gelöst werden. Mythische Gestalten fügen sich dem Weltbild des Kindes mühelos ein, und ihr Bestehen in der Kinderstube ist innerhalb der Grenzen, die wir bereits festlegten, durchaus berechtigt.

* *

Zukunftsideal und Erleben bei Proletarierkindern.

Von Werner Wolff.

Die Struktur des Kindes wird in ihrem Ausdruck (Denken, Vorstellen, Verarbeiten) und ihrer Aufnahme (Erleben) vom gegebenen Milieu und dagegengesetzten Ideal geformt. Das Ideal ist eine Reaktionsbildung auf die Empirie, sei es, daß in ihm die ungenügende Empirie verwirklicht, sei es, daß sie überhaupt verneint wird. Im Ideal wird bei der Verwirklichung die Empirie als solche akzeptiert und als solche nach den verschiedenen Maßstäben bewältigt, bei der Verneinung wird sie als solche abgelehnt und im Ich eine eigene (realitätsungerechte) Welt errichtet. Das Ideal wirkt auf das Erleben, indem es dieses bestimmt und zwar erstens in der Auswahl dessen, was überhaupt Erlebnis wird und zweitens in der Bewertung des Erlebnisses. In diesem Sinne ist das Erleben nie zufällig oder willkürlich, jeder erlebt das, was er will, d. h. das, was ihm zukommt, nach seinem Ideal. Wenn auch in gewissem Grade das, was einem im Leben widerfährt, die „Lebnisse" vom Ich unabhängig sind, so nie die „Erlebnisse".

Die Beziehung von Gegenwart zur Zukunft, von dem, was ich gerade „habe", zu dem, was ich „will", soll hier an Äußerungen von Proletarierkindern im 12. bis 13. Jahr gedeutet werden. Zur Vereinfachung der Fragestellung wurde der Schnittpunkt von Ideal und Erleben nicht in allgemeinen Idealen (religiösem, moralischem usw. Ideal), sondern in dem empirisch persönlichen Zukunftsideal: „Wenn ich erwachsen bin" — gesucht und nicht im einmalig bedeutsamen Erleben, sondern im durchschnittlichen (dem gerade gehabten) durch die Frage: „Eine Neuigkeit."

Es wurden also Proletarierkindern der 2. und 3. Klasse, 12- und 13jährigen, zwei Aufsatzthemata gegeben: a) Wenn ich erwachsen bin; b) Eine Neuigkeit.

Wir untersuchen einige typische Ergebnisse und vergleichen sie untereinander:

Beispiel I. a) Wenn ich erwachsen bin.

Nach meiner Schulentlassung habe ich die Absicht Bäcker zu lernen. Die Lehrzeit eines Bäckerlehrlings beträgt vier Jahre. Nach derselben mache ich meine Gesellenprüfung. Habe ich meine Gesellenprüfung bestanden, dann habe ich die Absicht in die Fremde zu ziehen, um andere Menschen, Sitten und Gebräuche kennen zu lernen. In der Fremde sehe ich mich nach Arbeit um. Habe ich das Richtige gefunden, dann bleibe ich bei dem Meister, um mich später selbständig zu machen, damit ich meine Mutter unterstützen kann.

b) Eine Neuigkeit.

Weißt Du schon, daß am 15. März meine Cousine Geburtstag hat? Da gehen wir hin, um zu gratulieren und ein Geschenk zu überreichen. Es kommt viel Besuch, die Großeltern, Tanten, Onkeln, Cousins und Cousinen. Wenn alle versammelt sind, gibt es Kaffee und Kuchen. Nach dem Kaffee veranstalten wir Kinder verschiedene Spiele! Die Zeit vergeht aber sehr schnell und bald gibt es Abendbrot. Wenn dasselbe vorüber ist, werden noch einige Lieder gesungen und dann gehts wieder nach Hause.

Das Zukunftsideal dieses Kindes, sehen wir, ist durchaus empiriegerecht. Es ist vollkommen schwunglos und haftend, ohne jede Ausdeutung und Ausschmückung klammert es sich an die in Frage kommenden Begebenheiten. Dem Leben ist keinerlei Spielraum gelassen, in strenger Folge sind alle Möglichkeiten festgelegt. — Das Erleben, von diesem Zukunftsideal ausgewählt, wird in genau den gleichen strengen Grenzen verlaufen, die in ihrer festgelegten Voraus-

bestimmtheit nur Lebnisse, kaum Erlebnisse zulassen, denn das Wesen des Erlebnisses ist ja gerade das Außerordentliche.

Wir sehen auch im Erlebnisaufsatz diese Empirieverklammertheit, die Begebenheit, durch Datum festgelegt, wird genau wie der Lebensplan in seine sukzessiven Elemente aufgelöst, die keine außerordentliche Spannung zulassen, das Typische hier wie dort ist die Beharrungstendenz in der Empirie. Das Ideal verschließt die Entwicklung des Erlebnisses. Zwischen Ich und Welt besteht keine spannungshaltige Wechselwirkung.

Beispiel II. a) Wenn ich erwachsen bin.

Ich wollte erst Forscher werden aber da muß ich zur Universität und Himmelskunde, Geographie und Völkerkunde und viele Sprachen lernen und soweit reicht das Geld nicht. Dann wollte ich Geschichte studieren und dann Ausgrabungen mitmachen oder sogar welche „leiten". Denn ich denke, die Ausgrabungen müssen sehr interessant sein, überhaupt was da alles zutage gebracht wird. Aber es geht nicht und alles ist zur Phantasie geworden. Darum will ich Elektrotechniker werden, weil das das beste ist, denn jetzt wird alles auf Elektrisch umgebaut.

b) Eine Neuigkeit.

Weißt Du schon, daß die Menschen aus der Steinzeit, Bronzezeit, Eiszeit unsere Ururur usw. Eltern waren? Das unsere Urahnen Affen waren und auf Bäumen gelebt haben und erst später in Höhlen übergesiedelt. Von da an ging es langsam mit der Kultur vorwärts, sie nahmen sich langsam eins nach dem andern an. Zuerst war es das Essen, worum sie sich am meisten kümmerten. Einst fand einer einen halben hohlen Kürbis. (Wenn ich vom Kürbis spreche, meine ich nur eine wildwachsende Abart.) Er merkte, daß man darin gut Wasser aufbewahren könne. Er versuchte es und es ging. Das sahen die andern und da sie sehr zur Nachahmung geneigt waren, so machten sie es nach und bald war in jeder Höhle ein Wasser- und ein Beeren-Vorrat. Da merkte einer wenn man um mehrere Blätter ein Geflecht von Ruten macht, daß das einen viel größeren Kürbis abgab als die anderen waren.

Hier sehen wir schon eine Strebungstendenz, die sich auch an das Empirische hält. Zwar ist das Zukunftsideal schon zurückgebogen in die Empiriemöglichkeit, aber das Ideal läßt im Erleben noch den Zugang zum Außerordentlichen offen. Nicht das Daseiende, sondern „das, was zutage gebracht wird", ist ideal. Das Ich ist nicht so in die Empirie hineinnivelliert, sondern stellt sich ihr noch gegenüber, es will (Ausgrabungen) leiten. Während das Zukunftsideal von Fall I weder für Ich-Erlebnisse noch für Bildungserlebnisse offen ist, ist es bei Fall II sichtbar offen für Bildungserlebnisse. Das Typische bei Zukunftsideal und Erlebnis ist hier die Tendenz zur Auseinandersetzung mit der Empirie, das Ideal läßt die Entwicklung des Erlebnisses offen. Jedenfalls findet eine Beziehung von Welt auf Ich statt.

Beispiel III. a) Wenn ich erwachsen bin.

Zuerst wollte ich Kutscher werden, das wollte ich aber nur wie ich klein war. Jetzt möchte ich gern auf die See, als Kapitän. Das wäre fein, dann seh ich was von der Welt. Ich glaube aber zuerst komm' ich gar nicht aus der Seekrankheit hinaus. Ich stell mir das noch herrlich vor wenn ich oben auf einem Mast sitze als Schiffsjunge und kann nur Wasser sehen und wenn ich dann nach Hamburg ins Büro komme und es heißt: „Müller, Sie sind jetzt Matrose". Auf ein großes Schiff möchte ich lieber, dann kann ich Menschen retten, wenn ihr Schiff untergeht, und hoffentlich mein Schiff schwimmt noch als wär es schönster Sonnenschein. Wenn Krieg ausbricht möchte ich

gerne auf ein Kriegsschiff, denn sonst würde mein Schiff doch immer im Hafen liegen müssen, aber viele Schiffe möchte ich untersinken sehen durch mein Schiff. Hoffentlich bekomme ich auch einen Orden, das sieht an Land immer nach was aus. Ein Weib möchte ich nicht haben. Das Geld was ich verdiene und nicht gebrauche schenke ich Armen. Hoffentlich leben meine Eltern noch, die sollen in einer kleinen Villa in einem Vorort wohnen. Dort will ich hinkommen, wenn ich in Hamburg bin. Ein schöner Garten mit Äpfeln und Birnen wär mir garnicht unangenehm. Wenn ich dann Abends mit meinen Eltern zusammen sitze und Ihnen meine Abenteuer erzähle. Jetzt habe ich alles Schöne nur erzählt, denn das Schlechte kommt noch früh.

b) Eine Neuigkeit.

„Mutti, hast Du mal eben Zeit? Ich hab Dir etwas Neues zu erzählen." „Na was denn schon wieder?" „Weißt Du schon, daß wir in den Harz fahren? 14 Tage dauert die Reise." „Nein, wo denn in den Harz?" — „Am 1. Juni fahren wir von Hamburg weg. Ich glaube bis Eisenach. Da bleiben wir zwei Tage und gucken uns die Wartburg an. Dann noch irgendetwas, was mit -rode aufhört. Na wie heißt es man noch? — Ach ja nach Friedrichroda. Da bleiben wir in einem Heim bis zum 7." „Das ist doch alles Thüringen." „Ja aber dann fahren wir nach Walkenried. Da ist eine alte Klosterruine. Paß mal auf, wenn ich wiederkomme, bin ich Mönch. Dann durchwandern wir den Harz. Wir kochen selbst ab." „Na was da wohl raus kommt. Gott sei Dank, daß ich das nicht essen brauch, oder kochen die Mädchen?" „Ne, aber beim Ausflug ist mir alles egal. Na wenn ich koche gibt es bestimmt etwas Angebranntes. Na und dann, nahe dem Brocken, — na — wie heißt denn das da." — „Ich denk, Ihr wollt erst in den Harz?" „Ja wieso?" „Du sprichst so, als ob Du vom Brocken kommst. Du sprichst doch so brockenweise," sagt mein Bruder. „Nur Witze hast Du im Kopf. Na, und denn bleiben wir einen Tag auf dem Brocken. Dann gehts wieder nach Hamburg."

Hier ist die Beziehung zur Empirie schon lockerer. Das Zukunftsideal schafft eine Wunschphantasie der eigenen Größe in Beziehung zur Empirie. Das Ich ist unabhängiger, ungebunden, die Welt auf das Ich, das Ich auf die Welt bezogen. Dieser Junge will (aktiv) Menschen retten, läßt sich (passiv), (wenn auch im Spaß), vielleicht zum Mönch machen. Das Typische bei Ideal und Erlebnis ist gänzliche Bindungslosigkeit des Erlebnisses, freie Wechselbeziehung zwischen Ich und Welt.

Beispiel IV. a) Wenn ich erwachsen bin.

Wenn ich meine Schulzeit beendet und das Abitur bestanden habe, werde ich erst mal ein halbes Jahr Ferien machen. Zuerst mache ich eine Reise in irgendein ödes und langweiliges Dorf im Harz, dort, wo ich wenig abgelenkt werde. Hier will ich alle früheren und jetzigen Interessen mir durch den Kopf gehen lassen. Da ich sehr musikalisch bin, werde ich vielleicht Musik studieren. Komponist zu werden, habe ich am meisten Lust. Schon jetzt macht es mir viel Freude, kleine Gedichte in Musik zu setzen. Ich denke es mir herrlich, wenn ich ein großes Orchester-Werk komponiert habe, auf dem Podium zu stehen, das ganze Orchester schaut zu mir auf und ist bereit auf einen Wink von mir dem Publikum meine Gefühle durch die Musik zu offenbaren. Wenn einem irgendetwas Trauriges widerfahren ist, hat man in der Musik einen Tröster. Man setzt sich an das Klavier oder sonst ein Instrument und spielt. Gerade wenn man aufgeregt ist, entlockt man dem Instrument die sanftesten und weichsten Melodien, die einen dann beruhigen. Wenn ich nun nicht gerade Komponist werden kann so kann ich mich auch noch anders mit der Musik befassen. Ich gebe dann Theorie-Stunden, d. h. ich gehe mit dem Schüler irgendeine Komposition durch. Instrument-Lehrer zu werden, habe ich keine Lust. So findet man in der Musik überall einen Freund, wo man ihn nur sucht. Wenn es irgend geht, will ich Musik studieren.

b) Eine Neuigkeit.

Weißt Du schon, daß neulich bei uns ein Schwerverbrecher gefangen wurde? Das ging so zu. In der ... Str. 51, einem Einzelhaus, zwei Häuser weit von unserem entfernt, wohnt eine holländische Familie. Die Leute waren riesig reich und wohnten schon zwei Jahre in dem, damals neugebauten, Haus. Sie waren furchtbar wißbegierig und bereisten die ganze Welt. Als sie nun, auf einer ihrer Reisen, nach Holland kamen, wurde der Mann schwer krank und wurde nun in einer Stadt, deren Namen ich nicht mehr weiß, in einem Krankenhaus untergebracht. Er lag dann viele Monate todeskrank, und man gab alle Hoffnung auf Genesung auf. Das Haus in Hamburg wurde an einen Herrn verkauft. Die reichen Möbel wurden zurückgelassen. Der Mann konnte aber nicht sofort einziehen, und so blieb das Haus eine Woche, ohne irgend jemand, allein stehen. Die eisernen Läden waren alle heruntergelassen, und man sah auf den ersten Blick, daß es leer stand. Dies hatte auch ein Einbrecher gemerkt, der viele Tage vorher als Bettler und Hausierer in der Straße, jeden Tag anders verkleidet, herumstrich. (Nun folgt eine ausführliche Beschreibung des Einbruchs.)

Hören wir diesmal noch weitere Aufsätze, um den Persönlichkeitseinfluß deutlicher zu sehen.

c) Märchen.

Kurt war ein kleiner Junge von 10 Jahren. Er war das einzige Kind seiner Eltern. Sie wohnten in einem Einzelhaus in Berlin am Grunewald. Kurt hatte sein eigenes Zimmer, das er sein Traumreich nannte. Er war ein sehr weichherziger und gutherziger Junge, war mit allen Tieren gut Freund und stets verträglich mit seinen Kameraden, aber er war ein böser Träumer. Eines Tages, als er wieder in seinem Traumreich war und in die Luft hineinstierte, hörte er ein leises Geräusch, das aus einer Ecke des Zimmers herrührte. Erschreckt blickte er hin, doch schon war das Geräusch verstummt. Nur ein Zeichen blieb nach, und das war ein kleines Loch von 3 cm Größe. Er trat näher heran und blickte hinein, sah aber nichts, als schwarze Dunkelheit. Er machte seine Taschenlampe an, leuchtete hinein und nun sah er, daß das Loch der Endpunkt einer Röhre war, die tief in den Erdboden hineinragte. Da befiel ihn auf einmal ein Angstgefühl, das immer stärker wurde, bis es in eine Art Besinnungslosigkeit ausartete, und er auf sein Bett taumelte und sofort in einen bleiernen Schlaf fiel. „Das ist recht, mein Bürschchen, daß du schläfst, das habe ich nur gewollt!" ertönte auf einmal ein feines Stimmchen. Und er sah einen kleinen Zwerg kichernd aus der Röhre hervorkommen. „Ja, ja, ja so macht man's, wenn man einen König haben will. Du hast sicher noch nicht gewußt, daß ein Menschenkind, wenn es in unsere Heimat runterguckt, für immer uns gehört. Nun brauchen wir gerade einen König, und da in unserem Land die Leute alle gleich schlau sind, wußten wir nicht, wen wir zum König machen sollten, und da haben wir uns geeinigt, ein Menschenkind zum König zu machen, und da bist du uns gerade als guter Bissen in die Arme gelaufen. Und nun mußt du mit mir. Aber ich habe vergessen, mich vorzustellen. Ich heiße Pitsche-Patschi. So und nun werde ich dich erst einmal verzaubern, daß du klein genug wirst, um in unsere Stadt hineinzupassen." „Ich will aber nicht, ich will bei den Menschen bleiben," rief Kurt weinend aus. „Ich werde dich zwingen, und dann mußt du gehen, wenn wir dich nicht unten zu Gold kochen sollen." „Ich habe solche Angst. Ich rufe meine Mutter." „Versuch doch nur, versuch doch nur, wirst es schon bleiben lassen." Kurt versuchte zu schreien, aber es gelang ihm nicht, seine Stimme war verzaubert, kein Laut entströmte seinem Mund.

d) Meine Schuhe.

Als ich eines Tages einen langen Spaziergang machte und durch einen Wald kam, da wurde ich mit einmal von der Hitze furchtbar schlapp. Ich setzte mich, um mich auszuruhen, auf eine Bank, die ganz abseits vom Wege, einsam und allein dastand. Wie

ich da so saß und über vieles nachdachte, da kam über mich so das Gefühl von Einsamkeit und ich wünschte mir, mal mit jemand zu sprechen oder jemand reden hören zu können."

[Schließlich unterhält er sich mit seiner Schuhsohle, die erzählt u. a.:]

„Erst war ich ein Stück auf dem Schinken des Ochsen. Ich wurde oft geschlagen, da mein Tier, das mich trug, sehr störrisch war und gerade auf diesen passenden Teil geschlagen wurde."

[Das Leder wurde gegerbt, und da heißt es:]

„Die Zeit will ich übergehen, da ich meistenteils ohne Besinnung war und sonst immer geplagt und mißhandelt wurde. Doch das muß ich dem Meister Gerber immer danken, denn als ich wieder aus der Behandlung rauskam, war ich noch hübscher und klüger, als ich vordem gewesen war."

Hier sehen wir auch eine Wunschlebensphantasie, aber rein auf das Subjektive hin. Während bei Fall III das Ideal eine Größenbeziehung zwischen Ich und Welt aufstellt, ist hier die Größenvorstellung ganz in das Ich zurückgezogen (a: das ganze Orchester schaut zu mir auf ... und ist bereit auf einen Wink von mir ... meine Gefühle ... zu offenbaren). Während wir bei III eine Strebungstendenz haben (Menschen retten), liegt bei IV eine Fluchttendenz vor (dort wo ich wenig abgelenkt werde [a]). Das Erlebnis schafft eine gleich orientierte Auswahl. Der Schwerverbrecher [b]: der zur Außenwelt Beziehungslose, Asoziale), der einsame, von der Lebensbeziehung fast losgelöste Kranke, das verlassene Haus, mußten eine besondere Anziehung ausüben, fallen doch alle Elemente unter die Tendenz vom Ideal.

Aus dem Leiden an der Empirie findet die Flucht ins Ich statt, aus dem Winkel des Ichs heraus kann erst wieder eine Überwindung der Empirie erfolgen (durch die Musik auf dem Podium — —).

In anderen Aufsätzen schildert der Schüler dasselbe:

Das Typische ist hier die vom Ideal gesetzte Introvertierung beim Erleben, die Betonung des Leidens und der Macht aus dem Winkel. Die Welt muß passiv gemacht (Musik) und so überwunden werden, wie der Zwerg, der aus seinem Loch steigt und den Schläfer zwingt, wie die Schuhsohle, die durch die Mißhandlung des Gerbens vom Meister erst ihre Form erhält.

Beispiel V. a) Wenn ich erwachsen bin.

Wenn ich groß bin! dann kaufe ich mir ein großes Personenauto und fahr alle Leute nach x. Und nach einem Jahr, dann habe ich eine Menge Geld. Und von dem Geld laß ich mir ein großes Haus bauen und die alte Hütte laß ich dann abbrechen. Den Wagen verkaufe ich und meine Pferde auch. Zuletzt ist mir das Auto auch nicht mehr gut genug. Und dann kaufe ich mir ein großes Flugzeug, denn das geht noch besser und die Leute fahren noch mehr mit dem Flugzeug als mit dem Auto. Und ich verdiene noch viel mehr. Und nach einem Jahr hab ich eine Menge Geld. Dann laß ich auch wieder mein Haus abbrechen, dann ist das Haus nicht mehr groß genug und lasse mir ein großes Schloß bauen. Dann schaffe ich mir viele Diener und Soldaten an. Und ich setze mich oben auf den Thron und dann bin ich König und setze mir die Königskrone auf das Haupt. Dann brauch ich nicht mehr zu füttern und zu arbeiten. Dann ist mir König auch nicht mehr gut genug. Und lasse ein viel schöneres und größeres Schloß bauen. Und schaffe mir noch viel mehr Diener und Soldaten an. Und ein gewöhnliches Auto und Flugzeug will ich auch nicht mehr haben, sondern ich will ein Auto und ein

Flugzeug von echtem Golde und echtem Silber haben. Und wenn es Abend wird, dann lasse ich vor meinem großen Schloß viele Lampen brennen, alle in verschiedener Farbe. Einige Stangen lasse ich von Gold, von Silber, von Kupfer und noch viele, schöne Sachen mehr machen. Und wenn es dann Nacht wird, laß ich rund um mein großes Schloß viele Schildwachen gehen, um aufzupassen, daß da keine Diebe kommen und von meinem Reichtum zu stehlen. Und die Kühe, Pferde, Hühner und Schweine bekommen noch viel besseres Futter als früher, als ich Bauer war. Dann setze ich mir die Kaiserkrone auf das Haupt und dann bin ich auch ein Kaiser. Und einen Gärtner will ich mir auch anschaffen. Und rund um den Park lasse ich einen schönen großen Zaun von Rosen anlegen.

b) Eine Neuigkeit.

Oben an unserem Hause war ein hölzernes Pferd. Als ich nun eines Tages im Garten spazieren ging, lag der Pferdekopf auf dem Rasen. Da sagte er. Weißt du schon, daß der Sturm mich mit vom Hause riß? Ja, sagte ich und ging weiter. Dann kam ich an einen großen Johannisbeerenbusch. Der Busch sagte. Weißt du schon, daß die Vögel im Sommer meine Beeren aufpicken? Nein, sagte ich und ging weiter. Als ich bei der Osterlilie angekommen war, sagte sie. Weißt du schon, daß der Osterhase jetzt bald kommt? Ja, sagte ich und ging weiter. Dann kam ich an den Pflaumenbaum, der sagte. Weißt du schon, das meine Pflaumen bald reif sind? Nein, sagte ich und dann ging ich nach Hause um Mittag zu essen. Und am Nachmittag hörte ich noch viel mehr Geschichten von Apfel, Rose, Birne und Holz. Diese Geschichten schrieb ich alle auf dem Papier nieder.

Beispiel Va, b. Ist bei IV schon die Empirie verneint, so sind alle Brücken zu ihr abgebrochen bei V, das Kind schafft sich eine eigene Welt im Ich, wo es zu immer größerer Macht aufsteigt. So ist auch das Erlebnis ganz weltabgekehrt.

Wir finden bei diesen Zukunftsidealen verschiedene Typen der Empiriebejahung bis zur Empirieverneinung, von der starren Beharrungstendenz an das Gegebene (I), dem Konflikt zwischen Strebungstendenz und Verwirklichungstendenz (II), dem Anwachsen der Strebungstendenz zur Machtphantasie über die Empirie (III), bis zur Machtphantasie des Ich, unabhängig von der Empirie (IV) und schließlich (V) eine Machtphantasie des Ich in völliger Loslösung von der Empirie, die zur Empirieverneinung führt. —

Es ist bei diesen Zukunftsidealen natürlich nicht unwichtig, in welchem Milieu sie entstanden, es handelt sich hier um Proletarierkinder, die durch die frühe Einbeziehung in das Wirtschaftsleben viel empirieabhängiger sind als reiche Bürgerkinder, die es sich gestatten können, lange ein Zukunftsideal zu haben, ohne an seine empiriegerechte Verwirklichung zu denken. Ebenso haben diese Kinder ungleich mehr Anregungen zu Bildungserlebnissen, so daß hier der Schnittpunkt: Ideal-Erlebnis ein anderer sein wird.

Das Zukunftsideal der Proletarierkinder besteht größtenteils in dem Wunsch, möglichst rasch selbständig zu werden, dieselben Rechte wie die Erwachsenen zu haben, das findet z. B. seine kindlich symbolischen Formen in Idealen: „Wenn ich groß bin, bezahle ich in der Straßenbahn keine 10 Pfennig mehr, sondern ich muß mich nach die Erwachsenen rechnen," oder „wenn ich groß bin, brauche ich nicht mehr Tante Sophie zu sagen sondern kann Frau M. sagen", oder: (als Lehrling) „... und unterwegs tue ich etwas, was nicht erlaubt ist: ich rauche ... wenn ich groß bin, darf ich eine Zigarre rauchen und habe

schon etwas zu sagen." Wenn ich groß bin — schon über 20 Jahre —, ziehe ich von meinen Eltern weg und gründe eine Familie.

Das andere Ideal ist, möglichst viel zu verdienen, um nicht nur selbständig, sondern überlegen zu sein. „Wenn meine Eltern Geburtstag haben, kann ich sie wenigstens anständig beschenken." „Habe ich dann ausgelernt, so ist mein Bruder auch schon zwei oder drei Jahre Geselle, und wir verdienen beide schönes Geld. Dann kommt für uns Proletarier auch mal eine bessere Zeit..." In vielen Aufsätzen zeigt sich die Tendenz, die Eltern zu unterstützen: „Wenn meine Eltern alt sind und nicht mehr arbeiten können, sorge ich für sie." —

Typisch für diese Kinder ist das nüchterne Weltbild, dessen Ideale darin bestehen, Länder zu besuchen, Kleidungsstücke zu kaufen, auf den Sportplatz zu gehen. Der Umfang aller Idealwünsche ist so gering, daß ein Kind nach dem Kauf eines Autos, eines Hauses schreibt: „Ich sagte zu meinem Freund: Was sollen wir uns mehr kaufen. Mein Freund sagte: ich weiß nicht... Und wir dachten nach. Aber wir fanden keins. Das macht auch nichts, wir brauchen nicht mehr, wir haben genug."

Manchen Kindern kommt es erschreckend zum Bewußtsein, wie das Ideal an der Empirie zerbrechen muß, die sie hoffnungslos umklammert: „Wenn ich groß bin, hat das Spielen ein Ende. Solange ich noch zur Schule gehe, kann ich spielen, bin ich aber eingeweiht, so ist die erste Frage, was soll ich lernen... Manche Kinder möchten so wie ich gerne in die Universität gehen und dort studieren. Aber meine Eltern haben dazu nicht das nötige Geld." — „Wenn ich aus der Schule komme, muß ich, ehe ich Kaufmann werden kann, bei meinem Vater in die Lehre gehen... Ich muß Botengänge besorgen... Das Pult, an welchem ich sitzen werde, steht schon da... Zu Hause abends darf ich lesen (meine Lieblingsbeschäftigung). Damit endet der Tag."

So fühlt sich das Kind von dem Muß der Empirie umstellt. Kein Ausweg ist offen. Das Pult steht schon da. Unerbittlich beginnt zwingend der Tag und endet im Gleichmaß. —

So wird bei diesen Kindern das Zukunftsideal von den unerbittlichen Forderungen der Empirie umstellt, sie zwingen auch das Erleben ein, stempeln alle Erlebnisse mit den Not- und Zweckforderungen, die das Milieu bedingt.

Wir sehen, das Zukunftsideal eines Teils dieser Kinder liegt darin, die Empirie möglichst rasch beherrschen zu lernen. Hierzu heißt es zunächst unabhängig sein, dann aber wird der Lebensplan genau festgelegt, um ihn immer zu übersehen, und nun bemächtigt man sich seiner leicht zu bedienenden Hebel (Kleidungsstücke, Rauchen, Auto usw.), um das Leben zu meistern. Diese Kinder verkörpern meistens den Typus, den man nach Jung den „extravertierten" (nach außen gewandten) nennt. Aber in diesem Milieu befindet sich auch ein anderer Teil von Kindern, für die das Leben nicht so genau bestimmt, so überschaubar, so leicht zu bedienen ist. Es sind dieses „introvertierte" (nach innen gewandte) Kinder, die immer erst über den Weg zum Ich zur Welt gelangen können (Fall IV, V). Wie ihr Zukunftsideal fern von der Überlegung empirischer Realisierbarkeit liegt, so sind ihre Erlebnisse unabhängig von der Empirie, nur im Ich begründet.

* *

Das Entwicklungsstottern als sprachneurotischer Prozeß.

Von Karl C. Rothe.

Das Entwicklungsstottern hat seinen Namen erhalten, weil es in der Sprachentwicklung des Kindes entsteht und mit ihr auch kausal zusammenhängt. Die meisten Fälle des Stotterns gehören ihm an, das Nachahmungs- und meist auch das nach einem Schrecken entstehende Stottern nehmen nach längerem Bestehen die gleichen Formen an, sie münden somit — bildlich gesprochen — in das Entwicklungsstottern ein. Nur die Anfangsformen des Nachahmungsstotterns lassen sich, wie Prof. E. Fröschels nachgewiesen hat, auch dann aus den Symptomen erkennen, wenn zunächst keine Mitteilung aus der Umwelt des jungen Stotterers über Gelegenheiten der Nachahmung vorliegt.

Insbesondere ist es der Übergang von der „Wau-Wau"-Sprache des Kleinkindes zur Normalsprache, der Anlaß zum Stottern gibt. Die onomatopoetischen Namen, wie Wau-Wau, Miau (als Tiernamen), Tik-Tak, Bimbim (als Sachnamen) und viele andere oft individuell verschieden gebildete Bezeichnungen des Kindes sollen durch die entsprechenden Wörter der Normalsprache ersetzt werden. Das gleiche gilt für die in der Altersmundart des Kindes durch Stammeln anders gearteten Wörter. Auch darf nicht übersehen werden, daß das Kind viele der gehörten Wörter der Erwachsenen nicht so deutlich und klar erfaßt, daß es sie sofort richtig nachsprechen kann. Fröschels bezeichnete das in diesem Lebensabschnitt des Kindes nicht selten auftretende klonische Stottern als physiologisches. Höpfner bezeichnet es als assoziative Ataxie. Da aus ihm so oft das pathologische Stottern entsteht, nennt es Fröschels auch das initiale. Es entspricht dem Verlegenheitsstottern der Erwachsenen. Gekennzeichnet ist es durch die im Redetempo auftretenden Wiederholungen, die in der Sprachheilkunde mit dem (veralteten) Namen Klonus bezeichnet werden.

Häufig trägt die Umwelt nun die Schuld, wenn aus dem initialen ein pathologisches Stottern wird, insbesondere durch Verbesserungen (z. B.: Sag das richtig oder schön noch einmal!) oder gar durch Tadel. Die Aufmerksamkeit des Kindes wird auf seinen Sprachfehler gelenkt. Die beste Therapie des initialen Stotterns ist die Bereicherung des kindlichen Wortschatzes durch deutliches Vorsprechen der dem Kinde fehlenden Wörter, durch eine wirklich vorbildliche Sprache der Umgebung, die ja schon Herder verlangt hat. Spricht das Kind zu schnell, so soll es auch zu langsamerem Sprechen erzogen werden, natürlich ebenfalls in ruhiger Weise, ohne daß aus dem ganzen viel Wesens gemacht wird.

Oft wird das initiale Stottern, weil es ein in der Sprachentwicklung nicht so auffälliger Zustand ist, überhaupt übersehen, und dann werden nachträglich, sobald man das Stottern als ein pathologisches erkannt hat, allerlei „Gründe" gesucht und gefunden. So etwa: das Kind ist gefallen! Nun ist es richtig, daß in der Erregung über einen Sturz Stottern auftreten kann, das auch, wenn die Umwelt in der bereits erwähnten Weise eingreift, zum pathologischen werden kann; andererseits aber möge man das Kind nennen, das nicht mal heftiger auffällt! Würden Fallen und Erschrecken wirklich so leicht Stottern erzeugen, gäbe es dann überhaupt noch normal sprechende Kinder?

Aus dem beginnenden Stottern wird nun im Laufe der Jahre jene schwere Sprachstörung, die man ja oft genug beobachten kann, deren Umfang aber vielfach unterschätzt wird. Zunächst sei darauf verwiesen, daß in der Regel der Verlauf einen gleichartigen Gang seiner weiteren Entwicklung nimmt, so daß — insbesondere von Dr. Th. Höpfner — bestimmte Stufen oder Stadien unterschieden wurden. Ich führe diese Stufen mit den Symptomen und sonstigen psychischen Erscheinungen an:

I. Motorisch-dynamische Stufe (Höpfner).

Gegen das Redetempo verlangsamter Klonus, Klonotonus und Tonoklonus (also Übergangsformen vom Klonus zum Tonus), Tonus (das Hängenbleiben an einer Silbe, einem Laute). Mitbewegungen (die Mitarbeit verschiedener Muskeln beim Sprechen, die an und für sich nicht notwendig sind, z. B. Stampfen mit den Füßen, Schwingen der Arme oder Hände, unmotivierte Gesten, Wiegen des Oberkörpers u. a. m., aber auch Einschiebung von sinnlosen Lauten, Silben oder von Flickwörtern in die Rede, Embolophrasien genannt).

Die Aufmerksamkeit des Kindes wird vom Redeinhalte auf den Sprechakt abgelenkt, sie wird zur scheinbaren Zerstreutheit, Unaufmerksamkeit, das Kind beobachtet die eigene und die Sprache anderer. In der Schule entgeht ihm dadurch manches Lehrerwort, es entstehen Wissenslücken, die das Kind in neue Verlegenheit bringen und so wieder Anlaß zum Stottern geben.

Unter diesen Verhältnissen entstehen jetzt als Folge des Stotterns und des ja so häufigen Verspottens durch die Umwelt Beschämung und Minderwertigkeitsgefühle, die besonders dann im nächsten Stadium sich sehr steigern und zu Depressionen führen. Während die Schule A. Adlers annimmt, daß die Minderwertigkeitsgefühle die Ursache des Stotterns sind, zeigt eine genaue Beobachtung der Stotterer im Initialstadium keine Minderwertigkeitsgefühle.

Das Kind sucht in seiner Art die Sprachstörung zu ergründen, es bildet falsche Schlüsse. Von hier aus beginnt die von Höpfner so bezeichnete „Verschiefung" der Logik.

Durch das vom Kinde als feindselig empfundene Verhalten der Umwelt entwickelt sich eine Störung seines sozialen Verhaltens. All das wirkt schließlich auch auf den Charakter ein.

II. Sensorisch-aphatische Stufe (Höpfner).[1]

Beschleunigter Tonoklonus, verlangsamter Klonus, Kaschieren.

Auf der vorhergehenden Stufe versucht der Stotterer seine Störung gewissermaßen mit Gewalt zu beheben, er ringt mit der Sprache, er kämpft um die Sprache. Jetzt aber nimmt dieser Kampf andere Formen an, immer mehr weicht der Stotterer den „schweren Lauten und Wörtern" aus, er umgeht sie durch andere. Dadurch wird die Aufmerksamkeit auch wieder vom Redeinhalte auf die Redeform abgelenkt. Der Stotterer beginnt zu kapitulieren: „Es

[1] Auf die von Höpfner eingeführte Bezeichnung des Entwicklungsstotterns mit „assoziativer Aphasie" gehe ich hier nicht ein. Es genüge der Hinweis, daß dieser Name von führenden Logopäden angenommen wurde.

geht nicht" ist das sich oft wiederholende Ergebnis seines Kampfes. Die Minderwertigkeitsgefühle steigern sich. Sozial isoliert er sich, wird lebens- und menschenfeindlich. Von außen gesehen, kann das Bild ein scheinbar etwas günstigeres werden, aber innerlich ist es viel trüber geworden. Durch das Ausweichen und Umgehen vermindern sich die Stotteranfälle nur für die Zuhörer, aber damit ist ja der innere Kampf nicht beseitigt. Dem Hörer erscheint der Stotterer als ein Sonderling mit eigenartigem Wesen. Um nicht zu stottern, wird Unrecht erlitten, nimmt er den Eindruck im Zuhörer, er sei dumm usw., lieber hin, als sich als Stotterer zu blamieren.[1]

Die weitere Entwicklung kann nun eine zweifache sein:

III. a) Moralisch-psychopathisches Stadium (Höpfner).

Symptome wie bei II. Die Minderwertigkeitsgefühle führen zu einer Zersetzung der Persönlichkeit. Der Stotterer erkennt, daß er (also nicht mehr die schwere Sprache) gewissermaßen der Schuldige ist. Die Lebensunlust steigert sich, und der Selbstmord wird zu einem Gedanken, mit dem er sich vertraut macht. Die soziale und individuelle Persönlichkeit ist schwer geschädigt. Jähzorn kann zu Verzweiflungstaten führen, wie vor kurzem in Ungarn, wo ein verspotteter Stotterer einem Jungen mit seinem Messer die Kehle durchschnitten hat. Ethisch bzw. moralich sinkt die Persönlichkeit.[2]

Oder aber es beginnt eine Besserung. Diese führt zum III. b) Studium:

Das kaschierende Stadium (Fröschels).

Das Kaschieren selbst setzte ja schon im II. Stadium ein, hier kommt es zur Blüte und zu Erfolgen. Ein dem anfänglichen Zirkel ähnlicher, aber im entgegengesetzten Sinne wirkender, erleichtert die Lage. Durch das Ausweichen und Kaschieren, durch das Aufgeben des Kampfes und die Abstumpfung gegen Hohn und Spott tritt eine gewisse Beruhigung ein, durch die wieder ein leichteres Sprechen ermöglicht wird. Allerdings sind Rückfälle nicht so selten.

Als Symptome finden wir: Beschleunigter Tonoklonus und verlangsamter Klonus verschwinden. Dafür treten Redepausen, Vokaldehnungen, Gesten auf, die das innere Stottern kaschieren. Die Sprache zeigt dem Fremden wohl mehr oder weniger Auffälligkeiten und Sonderheiten,

[1] Vgl. das oft zitierte Beispiel eines Knaben, der auf die Frage: Wie heißt du? antwortete: „Ich weiß nicht." Für den Erzieher und Lehrer ist es sehr wichtig zu wissen, daß stotternde Kinder bei Verhören keine verläßlichen Auskünfte geben müssen; selbst dann, wenn sie sich verteidigen, ja sogar gegen ganz grundlose Beschuldigungen verteidigen, kann es sich ergeben, daß sie lieber kurz „Ja" sagen und eine Strafe annehmen, als daß sie sich durch Stottern blamieren. Aber es kann auch im Gegenteil vorkommen, daß sie in der Erregung sogar fehlerfrei sprechen. Der Stotterer ist der letzte, von dem man Konsequenz erwarten darf! Diese Inkonsequenz und Unverläßlichkeit trägt ihnen oft neue Vorwürfe ein und ruft Abneigung bei der Umwelt hervor.

[2] Bei Beurteilung von Disziplinar- oder Kriminalfällen vor allem jugendlicher Stotterer (natürlich gilt dies auch für Erwachsene) sollte immer ein logopädisch-psychologisch gebildeter Therapeut zur Verhandlung zugegen werden. Man konnte z. B. ganz überflüssige Diebstähle beobachten, deren psychologische Wurzeln nicht so einfach zu ergründen sind. Abnorme psychische Reaktionen, Angstzustände, hysterische Zustandsbilder treten im moral. psychpath. Stadium auf (Höpfner).

aber es wird selten nach außen gestottert. Die Minderwertigkeitsgefühle schwächen sich ab.

Inzwischen sind seit dem motorisch-dynamischen Stadium Jahre und Jahrzehnte vergangen. Der Stotterer trägt sein Leid als sein Schicksal. Er hat sich daran gewöhnt. Die vom Kaschieren ausgehende Beruhigung nimmt zu: Pausen, Vokaldehnungen und Flickwörter haben sich als hilfreich erwiesen. Scheinbar — sehr selten aber wirklich — tritt Selbstheilung ein. Manche Stotterer glauben sich nun stotterfrei, erklären sich für „geheilt". Dieses Stadium habe ich das kompensierende genannt. Es ist das letzte oder IV. der assoziativen Aphasie.

Diese Übersicht der Entwicklung kann natürlich nicht alles enthalten, was in der Beschreibung der Stufen anzuführen wäre.

Von Symptomen wäre noch zu erwähnen das von Fröschels beschriebene Nasenflügelsymptom, das vom ersten bis zum letzten Stadium auftritt. Zu erwähnen wäre ferner, daß der Klonus im Redetempo im IV. Stadium noch vorkommt, daß die reinen Stottersymptome des dynamisch-motorischen Stadiums (Klonus und Tonus vor allem) in den folgenden Stufen nicht etwa vollständig fehlen u. a. m.

Fragen wir uns nun, als was zeigt sich diese Stufenentwicklung? so erkennen wir zunächst: als ein fortschreitender neurotischer Prozeß, der von der Sprache seinen Ausgang nimmt, aber sich immer mehr auf die ganze Persönlichkeit ausbreitet. Somit kommen wir zu folgender Definition:

Das Entwicklungsstottern ist ein sprachneurotischer Prozeß, der im Kindesalter meist aus amnestistischen Anlässen als Gelegenheitssprachstörung (Verlegenheitssprachstörung) beginnt, in längerer, selten kürzerer Entwicklung zunächst die Spontansprache ergreift, dann das Lesen, das Nachsprechen und das Deklamieren, fast nie aber das Singen einbezieht. Der ferner die Aufmerksamkeit stört, sich aber auch auf das Tun ausbreitet (Schreiben, Grüßen usw.) und in seinen Folgeerscheinungen auch Veränderungen des Willens, des Denkens, des Gemütes und des Charakters hervorruft und so das Individuum in seiner ganzen Persönlichkeit und in seinem sozialen Werte schwer schädigt.

Im einzelnen Fall wirken noch eine Menge von Faktoren mit, durch die dann der Prozeß seine persönliche Erscheinung bekommt. Sehr bedeutungsvoll sind die Konstitution und die Rasse, dann das Milieu des Hauses, aber auch der Schule und des weiteren Lebenskreises.

Entsprechend der jeweiligen Stufe hat die Therapie einen ganz anderen Fall zu behandeln. Das primäre Stottern ist noch leicht zu behandeln, wenn dies sachgemäß geschieht; ein Kind, das erst seit kurzem in der dynamisch-motorischen Stufe steht, ist begreiflicherweise auch wieder ein anderer Fall, als ein Jüngling, der schon über 10 Jahre in ihr lebt und nun noch die Pubertätsgärung als Stotterer zu bewältigen hat. Selbstverständlich kann zum sprachneurotischen Prozeß noch allerlei dazutreten, etwa Konflikte im Elternhause, Sexualdepravationen, Kriminalität und anderes mehr.

Je mehr Komplikationen, desto notwendiger ist die ja bei fortgeschrittenen

Stadien ohnehin schon notwendige heilpädagogische Behandlung der ganzen Persönlichkeit, für die ich den Namen „Umerziehung" einführte.

Oft werden die Anfangserscheinungen unterschätzt und als etwas angesehen, „was sich von selbst geben wird, wenn das Kind älter wird". Aber das motorische dynamische Stadium ist nicht so harmlos wie das initiale Stottern, das wir oben erwähnten und das auch nicht zu leicht genommen werden darf. Je früher die Therapie einsetzt, um so aussichtsreicher ist sie! Weitverbreitet, selbst unter Pädagogen, ist die Auffassung, daß es sich beim Stottern um eine Angelegenheit mehr oder weniger der Sprachmuskeln handelt. Im Volke wird auch das ganz unschuldige Zungenbändchen bzw. seine (übrigens recht seltene) Verdickung als Ursache vermutet. Deshalb ist es wohl notwendig, auf den gesamten Prozeß schärfer hinzuweisen, wie dies die von mir gegebene Definition tut.

Wendet man dem ganzen Prozesse seine Aufmerksamkeit zu, dann wird auch die Notwendigkeit der Sonderschule für sprachgestörte Kinder anerkannt werden. Eine umfassende Umerziehung ist selbstverständlich nicht in wenigen Kursstunden möglich, sondern setzt einen Zeitraum voraus, der nicht nur täglich ein längeres Zusammensein mit dem Umerzieher ermöglicht, sondern dies auch durch einige Jahre.

Aus der Literatur:

Rud. Denhardt: Das Stottern. Eine Psychose. Leipzig, E. Keil's Nachfolger. 1890.

Dr. E. Fröschels: Lehrbuch der Sprachheilkunde. Zweite Auflage. Leipzig, Wien, Deuticke. 1925.

K. C. Rothe: Das Stottern und die assoziative Aphasie. Wien, Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst. 1925.

K. C. Rothe: Die Umerziehung. Halle a. d. Saale. C. Marhold. 1929.

(Die in verschiedenen wissenschaftlichen Fachblättern erschienenen Arbeiten Dr. Th. Höpfners sind in den genannten Werken ausführlich zitiert.)

* *

Leistungsbeurteilung und Leistungsbewertung.

Von Arthur Kießling.

In der geistigen Struktur des Erzieher- und Lehrerbildes stellt die Leistungsbeurteilung und Leistungsbewertung[1] einen der wichtigsten, zugleich aber auch einen der problematischsten Züge dar. Schon von altersher, seit es Berufserzieher und Lehrertätigkeit gibt, hat sich die Vulgärpsychologie mit dieser Frage intensiv beschäftigt. Ein Lieblingsthema der Schüler aller Kategorien vom ABC-Schützen bis zum Studenten ist die Kritik an der L. Bu. und L. Bw. sei es bei Examina oder bei allgemeinen Gutachten. Kritisiert werden die fixierten Werturteile, kritisiert die Wertmaßstäbe, kritisiert die bewertende Persönlichkeit des Lehrers. Diese Kritik findet ihre Fortsetzung in der Familie des Schülers und bildet häufig genug Anlaß zu unangenehmen Kontroversen zwischen Elternhaus und Schule.

Die wissenschaftliche Psychologie hat erst neuerdings die Frage nach der L. Bu. und L. Bw. aufgegriffen und zwar von zwei Seiten her. Einmal hat man sich gesagt, daß in den Noten, Zensuren und Zeugnissen eine Fülle wertvollen Materiales vorliegt, das noch der Auswertung vor allem durch den Psychologen

[1] L. Bu. = Leistungsbeurteilung; L. Bw. = Leistungsbewertung.

harrt. Eine Reihe pädagogisch-psychologischer Arbeiten entstanden in den letzten Jahren unter Verwertung dieses Materiales. In einer besonderen Schrift hat neuerdings Sost „Wesen und Bedeutung der Schulzeugnisse und ihre pädagogische und psychologische Auswertung" behandelt.[1] Zugleich erhoben sich aber auch Bedenken gegen diese Methode, nicht nur von seiten der Psychologen, sondern auch aus Kreisen der Lehrer selbst. Die Bedenken lassen sich zusammenfassen in die Frage: Wie weit können die vom Lehrer gegebenen Noten eine tragfähige Basis für wissenschaftliche Untersuchungen abgeben?

Der andere Anstoß zur wissenschaftlichen Behandlung der Frage erfolgte aus der pädagogischen Praxis. Ist die Kritik, welche von Schülerseite, vom Elternhaus, von der Öffentlichkeit überhaupt an der L. Bu. und L. Bw. geübt wird, ist die Skepsis, welche in Lehrerkreisen selbst geäußert wird, berechtigt oder nicht und wie weit ist sie berechtigt? Welche praktischen Folgerungen für Zeugnisse und Prüfungen sind daraus zu ziehen? Mit anderen Worten, aus der pädagogischen Praxis heraus ergab sich die unabweisliche Forderung, wissenschaftlich festzustellen, welcher Geltungswert den Noten und Zeugnissen zukommt. In dieser Richtung hat Lietzmann ein kleines, geistvolles Werkchen veröffentlicht.[2] Das Ergebnis fiel aus, wie zu erwarten war und wie von der Vulgärpsychologie auf Grund jahrelanger Erfahrung schon immer behauptet worden war. Eine rein objektive L. Bu. und L. Bw. gibt es nicht und kann es nicht geben; ein mehr oder weniger starker subjektiver Einschlag ist überall festzustellen. Man hat aus dieser Tatsache die radikale Konsequenz gezogen, so auch Döring[3]: Abschaffung der Zensuren und des ganzen Zeugniswesens.

Wie weit dieser Standpunkt für die Praxis möglich ist, das zu entscheiden, ist Sache der pädagogischen Praktiker. Wir wollen aber nicht unterlassen, hier zwei Gesichtspunkte zur Erwägung zu stellen. Damit, daß die Zensuren abgeschafft werden, ist die Frage der L. Bu. und L. Bw. nicht aus der Welt geschafft, denn die L. Bu. und L. Bw. beschränkt sich nicht auf das Noten-, Zensuren- und Zeugnisgeben. Innerhalb des Lehrvorganges und mit ihm auf das engste verbunden, ist eine fortgesetzte L. Bu. und L. Bw. zu beobachten. Lernen beruht auf Erhöhung der Leistungsfähigkeit und nachfolgender erhöhter Leistungsforderung; Lehren beruht auf Erhöhung der Leistungsfähigkeit und fortgesetztem Vergleich zwischen erhöhter Leistungsfähigkeit und erhöhter Leistungsforderung, das heißt aber nichts anderes als fortgesetzter L. Bu. und L. Bw. Mit anderen Worten in der Psychologie des Lehrens — die wir leider noch nicht besitzen — spielt das psychologische Moment der L. Bu. und L. Bw. eine bedeutsame Rolle.

Und zum zweiten ist in der wissenschaftlichen Psychologie neben der Frage des „ob" die Frage des „wieweit" zu erörtern. Es ist ja doch nicht so, daß bei der L. Bu. und L. Bw. der Geltungswert gleich Null wäre. Untersuchungen über „Lehrerwechsel und Leistungsschwankungen" mit Hilfe der Zensurenmethode haben mir gezeigt, daß Noten und Zensuren eine durchaus brauchbare und tragfähige Basis für wissenschaftliche Untersuchungen abgeben können.[4] Das beweist die Betrachtung der Ergebnisse, die nicht nur bei einer Rechen-

[1] Paderborn, 1926 (= Heft 1 der Neuen Beiträge zur Erziehungswissenschaft.

[2] W. Lietzmann, Über die Beurteilung der Leistungen in der Schule. Leipzig 1927.

[3] W. Döring, Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers. Leipzig 1925.

[4] Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 1924, S. 494 ff.

aufgabe, sondern auch in der Wissenschaft die beste und einfachste Probe für die Richtigkeit darstellen. Voraussetzung ist allerdings, daß man die Fehlerquellen kennt und nach Möglichkeit ausschaltet. Das geschieht einmal durch Verwendung möglichst einwandfreien Materiales (Kenntnis der bewertenden und beurteilenden Lehrer) und zweitens durch die statistische Methode. Auch für die pädagogische Praxis ist die Frage des „wieweit" von größter Bedeutung, denn nichts ist bei einer verwickelten und umstrittenen Sachlage so wichtig als Klarheit. Hauptaufgabe der Wissenschaft muß es also sein, in eine genaue psychologische Analyse der L. Bu. und L. Bw. einzutreten und Bedingungen, Eigentümlichkeiten und Gesetzmäßigkeiten der L. Bu. und L. Bw. festzustellen. Dann ist eine richtige Stellungnahme zu der Frage L. Bu. und L. Bw. möglich.

Ein Gesichtspunkt, der m. W. bis jetzt noch nicht beachtet worden ist, mir aber für die Lösung der Frage besonders wichtig erscheint, ist der typologische. Im Hinblick auf die L. Bu. und L. Bw. lassen sich fünf Typenpaare von Lehrern unterscheiden, die ich auf Grund langjähriger Beobachtungen und Anfragen bei Lehrern verschiedener Kategorien gewinnen konnte.

1. Der konstante und der fluktuierende Typ. Dieses Typenpaar hebt sich wohl am deutlichsten heraus. Es gibt Lehrer, welche zu Beginn des Schuljahres sich ein Urteil über einen Schüler bilden und nun im Laufe des Schuljahres (vielleicht noch darüber hinaus) an diesem einmal gefaßten Urteil mehr oder weniger starr festhalten. Es müssen schon starke Verschiebungen nach oben oder unten in den Leistungen eines Schülers eintreten, bis die Konstanz ihres Urteils und ihres Bewertens dadurch beeinflußt wird. Die Beurteilungs- und Bewertungseinstellung ist dabei in den meisten Fällen nicht nur auf die Leistung als solche, sondern auch auf die dahinterstehende Persönlichkeit des Schülers gerichtet und durch die in dieser Persönlichkeit sich auswirkende Konstanz beeinflußt. Doch soll nicht geleugnet werden, daß auch andere Ursachen vorliegen können, wie z. B. der Hang zur Bequemlichkeit beim körperlich-geistigen Pykniker. Die Tendenz zur Konstanz drückt sich vor allem in der Beurteilung und Bewertung der Haus- und Klassenarbeiten aus, auch bei der Beurteilung der Aufsätze kann man sie beobachten. Begünstigend in dieser Hinsicht wirkt, daß es eine gewisse Bewertungsbreite gibt, innerhalb der das Urteil und die Bewertung in der gleichen Zensur zusammengefaßt werden kann (3 = 3+, 3 und 3—). Es ist bezeichnend, daß es meist der konstante Lehrertyp ist, der sich für Abschaffung der gebrochenen Noten (3+, 3—) und für Verwendung der ungebrochenen Noten (2, 3, 4 usw.) einsetzt. Ganz anders der flukturierende Typ! Für ihn gibt es keine Konstanz des Beurteilens und Bewertens. Seine Blickrichtung geht unmittelbar auf die vorliegende Leistung. Der fluktuierende Typ liebt es, häufig Noten zu geben. Wenn Direktor Flachsmann in Otto Ernsts bekanntem Drama von seinen Lehrern verlangt, daß sie jede Antwort eines Schülers sofort schriftlich in ihrem Notizbuch in einer Note fixieren, so haben wir in der Gestalt dieses Pedanten auch ein Beispiel für den fluktuierenden Typ. Der fluktuierende Typ neigt zur Benutzung gebrochener Noten und tritt für ihre Verwendung ein; bei Fachlehrersystem überwiegt er meist bei den Vertretern derjenigen Fächer, in denen meist schriftliche Arbeiten nicht geschrieben werden (wie Geschichte, Geographie, Naturkunde).

2. Der pedantische und der großzügige Typ. Mit dem Vorausgehenden ist dieses

Typenpaar in mancher Hinsicht verwandt, stellt aber in seinen psychologischen Grundlagen doch ein selbständiges Paar dar. Der pedantische Typ beurteilt und bewertet eine Leistung nach den Einzelverstößen, er ist Fehler-Arithmetiker, Mosaikbetrachter, Kleinigkeitskrämer. Er wird deshalb auch niemals einem „Feuerkopf" unter seinen Schülern gerecht. Bei der Beurteilung der Aufsätze ist er gefürchtet und gehaßt zugleich; sein Steckenpferd ist das Gebiet der Rechtschreibefehler, Satzzeichenfehler und dergleichen. Er klebt überall am einzelnen und Negativen der Leistung. Der großzügige Typ dagegen ist Ganzheitsbetrachter. Das Negative interessiert ihn nur so weit, als es in der Gesamtbetrachtung seinen Platz hat; fehlerhafte Einzelheiten sind nicht ausschlaggebend für sein Gesamturteil; die positive Seite wird gebührend in Rechnung gestellt. Im fremdsprachlichen Unterricht tritt der Gegensatz besonders deutlich in die Erscheinung. Während der pedantische Typ bei der Übersetzung aus der Fremdsprache und in die Fremdsprache sich ängstlich und genau an den Wortlaut hält, nur ganz bestimmte, ihm allein richtig erscheinende Übersetzungen zuläßt, ist der großzügige Typ entgegenkommend in der Auswahl und Verwendung und mit einer freien, sinngetreuen Übersetzung weitgehend einverstanden.

3. Der objektive und der subjektive Typ. Der objektive Typ ist lediglich und ganz allein auf die Leistung als solche gerichtet, die Wertmaßstäbe werden soweit als möglich auf Grund einer objektiven Betrachtung der Tatsachen gewonnen und gesetzmäßig fixiert, alles Persönliche scheidet aus, die Beurteilung und Bewertung erfolgt sachlich, nüchtern, registrierend. Die Note ist Selbstzweck. Für den subjektiven Typ dagegen sind die Noten nur Mittel zum Zweck. Der eigentliche Zweck ist für ihn der ethische bzw. der pädagogische. Die Zensuren sollen erzieherisch wirken, den Faulen und Nachlässigen anspornen und aufrütteln, den Hochmütigen und Eingebildeten ducken, den Bescheidenen und Schüchternen aufmuntern. Der subjektive Typ sucht deswegen, soweit es die Bewertungsbreite irgendwie zuläßt, nach der einen oder nach der anderen Seite die Noten zu „beugen" (z. B. 2— für 3+ und umgekehrt). Deshalb brauchen die Noten noch nicht „ungerecht" zu sein, aber solche Lehrer geraten leicht in die Gefahr, für „ungerecht" gehalten zu werden, wo im Grunde die beste Absicht vorliegt.

4. Der normative und der psychologische Typ. Mit dem vorausgehenden Paar besteht mancherlei Verwandtschaft, doch ist die Blickrichtung eine andere. Der psychologische Typ zieht bei der Beurteilung und Bewertung nicht nur die Leistung als solche heran, sondern zugleich die Persönlichkeit des Schülers. Es ist der einfühlende Typ, der darnach strebt, zu einem Verstehen der Leistungen, also auch der Fehler seiner Schüler zu gelangen. Eine verstehende Bewertung ist für ihn charakteristisch. Im Gegensatz hierzu lehnt der normative Typ jede Beurteilung und Bewertung ab, die irgendwie nach der subjektiven Seite des Verstehens tendiert. Für den normativen Lehrer heißt es: bestimmte Aufgaben in einer ganz bestimmten Weise ausführen und in einer ganz entsprechend bestimmten Weise beurteilen und bewerten, darüber hinaus gibt es keinerlei Richtlinien.

5. Der kritische und der suggestible Typ. Es ist eine bekannte Tatsache, daß Umstände und Persönlichkeiten die Beurteilung und Bewertung zu beeinflussen vermögen, also suggestiv wirken können. Es gibt Lehrer, welche sich durch die

Zensuren ihrer Kollegen, besonders ihrer Vorgänger, mehr bestimmen lassen, als es angebracht ist. Zum zweiten gibt es fast in jeder Klasse Schüler, die als „Blender" bekannt sind und die besonders im mündlichen Unterricht einen Lehrer längere oder kürzere Zeit über ihr Wissen und Können zu täuschen vermögen. Zum dritten hat jeder Mensch und jeder Lehrer seine schwache Seite, und der eine läßt sich mehr, der andere weniger bei seiner schwachen Seite fassen. Lehrer, bei denen eine Beeinflussung leicht möglich ist, rechnen wir zum suggestiblen Typ. Im Gegensatz dazu steht der kritische Typ. Er ist schon an sich jeder Leistung gegenüber kritisch eingestellt, und soweit als möglich läßt er sich durch außerhalb der Leistung wirkende Momente nicht beeinflussen. In diesem Zusammenhang ist auch auf die Einwirkung des Emotionalen hinzuweisen, also auf das Gebiet der Sympathie- und Antipathiegefühle, welche Lehrer und Schüler verbinden. Der kritische Typ nähert sich hier dem objektiven und der suggestible Typ dem subjektiven.

Es ist selbstverständlich, daß die hier skizzierten Typen der L. Bu. und L. Bw. nur einen ersten und unvollkommenen Versuch darstellen. Sie haben auch nur die Aufgabe, die Forschung in dieser Richtung anzuregen. Wenn die Ausführungen gezeigt haben, daß hier noch wertvolle Erkenntnisse vor allem auch für die pädagogische Praxis gewonnen werden können, ist ihr Zweck erfüllt.

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Zum 60. Geburtstag von Jonas Cohn.

Jonas Cohn, geb. 2. Dezember 1869 in Görlitz, besuchte das Gymnasium dort und in Berlin, studierte in Leipzig, Heidelberg, Berlin zunächst Botanik, wurde durch Wundt und andere philosophisch angeregt, durch Ebbinghaus zum Studium der Psychologie geführt, das er dann in Leipzig bei Wundt durchführte. Philosophie, Psychologie, später auch Pädagogik, bildeten und bilden den Lebensinhalt des Menschen, Forschers und Lehrers.

1897 habilitierte er sich in Freiburg i. B., wo er, erst als Privatdozent, später als Professor und Leiter des psychologischen Seminars bis heute eine reiche Wirkung ausübt.

Philosophisch ist er jener Gruppe südwestdeutscher Denker (Windelband, Rickert, Münsterberg) zuzuzählen, die den Kantischen Idealismus insbesondere in der Richtung auf die Kulturphilosophie und Werttheorie ausbauten; doch erhielt sein Philosophieren mit der Zeit durch zunehmende Betonung des Prinzips der Dialektik sein besonderes Gepräge. So wie J. Cohn seine Freiburger Zeit mit der Habilitationsschrift „Beiträge zur Lehre von den Wertungen" begann, ist er jetzt — ein Menschenalter später — mit dem systematischen Ausbau einer „Philosophie der Werte" beschäftigt, die uns hoffentlich in nicht allzu ferner Zeit beschert werden wird. Dazwischen liegen u. a. seine bedeutenden Bücher über „Voraussetzungen und Ziele des Erkennens" (1908), „Der Sinn der gegenwärtigen Kultur" (1914), „Theorie der Dialektik" (1923).

Auf dem Gebiete der Psychologie hat er, teils allein, teils mit seinen Schülern, Themen der differentiellen Psychologie, psychologische Aufsatzanalysen, das

Problem der Aufmerksamkeit, des Gedächtnisses usw. bearbeitet. Auf dem letzten Psychologenkongreß in Wien hielt er einen sehr bemerkenswerten Vortrag über die Stellung der Gefühle im Seelenleben.

In der Erziehungswissenschaft, die Cohn seit mehr als 20 Jahren lehrend vertritt, steht er in der ersten Reihe derer, die sich um die philosophische Grundlegung bemühen. Niemand, der über die Prinzipienfrage der Pädagogik nachdenkt und schreibt, kann an seinen beiden Büchern vorbeigehen: „Geist der Erziehung" (1919) und „Befreien und Binden" (1926). Der letzte Doppeltitel enthält zugleich den Leitgedanken seiner pädagogischen Theorie. Cohn schreibt selbst hierüber in seiner philosophischen Selbstdarstellung[1]: „Als Ziel der Erziehung erscheint mir die Heranbildung des Zöglings zum autonomen Gliede der historischen Kulturgemeinschaften, denen er künftig angehören soll . . . In der Zielformel zeigt sich eine Spannung zwischen Autonomie und Gliedschaft, die allen weiteren Bestimmungen einen dialektischen Anstrich gibt."

Unsere Zeitschrift, die Jonas Cohn zu ihren Mitarbeitern zählen darf, sprich den Wunsch aus, daß er auch im neuen Jahrzehnt in ungebrochener Frische an jenen Wissensgebieten arbeiten möge, denen er viel gab und vieles zu geben hat.

Nachrichten.

5. Kongreß für Heilpädagogik. Die Gesellschaft für Heilpädagogik wird ihren nächsten Kongreß im Herbst 1930 in Köln (Universität) veranstalten. In Beiträgen aus Forschung und Praxis wird das bedeutsame Gebiet des abnormen Kindes und Jugendlichen behandelt. Das genauere Programm ist in Vorbereitung. Vortragsanmeldungen nimmt der Geschäftsführer der Gesellschaft für Heilpädagogik, Erwin Lesch, München 9, Voßstraße 12, entgegen. An diesem Kongreß, der bisher dreimal in München und einmal in Leipzig tagte und nunmehr zum erstenmal den Westen Deutschlands aufsucht, werden wieder besonders die Kreise der Heilpädagogen, Psychologen, Psychiater, Kinderärzte, Seelsorger, Hilfsschul- und Taubstummenlehrer, Berufsberater, Verwaltungsbeamten, Jugendrichter, Fürsorger und Erzieher anormaler Kinder und Jugendlicher reges Interesse nehmen.

* *

Schrifttum.

Ruttmann, W. J. Die Methoden der pädagogischen Psychologie. Halle 1930. Marhold, 487 Seiten, 158 Abbildungen. Preis RM. 19,75 (gebunden 22,50).

Seit den Zeiten Meumanns ist kein ähnliches Werk zur Methodologie in der pädagogischen Psychologie erschienen. Wenn man die hier gegebene Darstellung vergleicht mit Meumanns Hauptwerk, so ersieht man den ungeheuren Fortschritt, den die Wissenschaft seit damals vor dem Kriege bis heute zu verzeichnen hat. Ruttmann bespricht zunächst die Zweige der in Betracht kommenden Fachgebiete: die allgemeine, die individuelle, die kollektive und die Entwicklungspsychologie. In einem zweiten Abschnitt folgen die eigentlichen Methoden. Getrennt wird nach reinem Experiment, nach explorativem Verfahren und nach Introspektion; des weiteren nach statistischen Wegen der Forschung und den personalen Verfahren, die bis zur Charakterforschung durchdringen wollen und auch die Ausdrucksgebarung mit berücksichtigen. Gegenüber den verbreiteten einfachen Methodenzusammenstellungen der Intelligenzprüfung ist in diesem Buch bereits ein Versuch zu übergeordneter Gliederung methodischer Wege gemacht werden. Viele — teils bekannte, teils auch weniger bekannte — Abbildungen unterstützen den Text, und vor allem ist eine Bibliographie von rund 582 Nummern angegliedert, die bis zur jüngsten Zeit durchführt und dartut, daß es sich keinesfalls um eine bloße Titelzusammenstellung handelt, sondern um Auslesen, die mit der Textdarstellung sinnentsprechenden Zusammenhang aufzeigen. Grenzgebiete der Neurologie und Psychiatrie werden gestreift, auch die Psychoanalyse

[1] Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen. Bd. II, Leipzig 1921.

und Tiefenpsychologie ist berücksichtigt, ebenso bleibt selbstverständlich, daß die Phänome Eidetik, Kapillarenforschung, Körperbautypik usw. genannt werden. Das ganze Werk ist Muster einer beispiellosen Belesenheit und eines souveränen Beherrschens der verstreut vorkommenden Literatur. — Die Darstellung wird pädagogisch sehr geschickt angelegt und dispositionell klar gegliedert. Es ist somit kein Zweifel, daß Ruttmanns Buch eine wesentliche Lücke in der gegenwärtigen Literatur schließen hilft und daß mit außerordentlichem Nutzen der Leser immer wieder an diesem Quellenwerk sich orientieren kann. Den wissenschaftlich wertvollsten Wirkungsgrad der Darlegung kann man darin erblikken, daß hier weder die Intelligenztests noch die Pubertät im Mittelpunkt der Darlegung stehen: zwei Fragenkreise, die etwas einseitig in den letzten Jahren die pädagogische Psychologie beschäftigt haben. Ruttmanns Darstellung ist der erste Band seines „Handbuchs der pädagogischen Psychologie". Im zweiten Band will er die Erziehungs- und Unterrichtspsychologie nach Problemstellung und Ergebnis darlegen. Man kann nach diesem ersten Band bereits erwarten, daß der Verfasser auch dort eine wertvolle und wohl noch viel dringlichere Aufgabe gewandt meistern wird. Das Buch Ruttmanns wird zu den am häufigsten benutzten Nachschlagewerken in der pädagogischen Psychologie rechnen können und sei mithin warm empfohlen.

Stuttgart. Fritz Giese.

Döring, W. O., Pädagogische Psychologie. Osterwieck a. Harz 1929. Zickfeldt. VIII u. 359 S. Geh. 9.50 RM., geb. 10.80 RM.

Wenn man ein Buch wie Saupes „Einführung in die neuere Psychologie" (Osterwieck 1927) nur flüchtig durchblättert, so treten einem die vielgestaltigen Tendenzen innerhalb der psychologischen Wissenschaft der Gegenwart verwirrend vor die Augen. Seit ungefähr Kriegsende befindet sich die Psychologie in einem krisenhaften Zustande, der jedoch den Höhepunkt anscheinend überschritten hat, so daß wieder die Frage nach der Einheit der Psychologie (Spranger in seinem Akademievortrag 1926) aufgeworfen werden kann. Und in eben diesem Sinne konnte Aloys Fischer in einer 1926 veröffentlichten Abhandlung sagen: „Wenn ich recht sehe, konvergieren sowohl exakt-experimentelle, wie die medizinisch-anthropologische Richtung wie die geistesgeschichtliche auf die Wiederentdekkung der individuellen Persönlichkeit als des primären Objektes des psychologischen Interesses und eigentlichen Gegenstandes der Psychologie."

Und in dem Begriffe der Persönlichkeit scheint das einheitstiftende Moment gegeben zu sein, das die oft wider- und auseinanderstrebenden Tendenzen um sich zu zentrieren imstande ist. Wenn diese sog. personalistische Tendenz in ihren Anfängen auch weit ins letzte Jahrhundert zurückreicht, so ist als der eigentliche Schöpfer dieser Betrachtungsweise doch William Stern anzusprechen, von dem wir eine ausgearbeitete personalistische Psychologie als Anwendung seiner philosophischen und psychologischen Forschungen erhoffen.

Ganz im Geiste Sterns hat nun schon W. O. Döring-Lübeck eine pädagogische Psychologie vorgelegt, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, „die pädagogische Psychologie vom Standpunkte der neueren Wissenschaft aus als ein Ganzes darzustellen," und zwar baut er ausdrücklich auf dem Grunde, den Stern in seinem Personalismus gelegt hat.

Döring behandelt in der Einleitung die Aufgabe, Einleitung und Methoden der Psychologie im allgemeinen sowie die Aufgabe, Entwicklung und Methoden der pädagogischen Psychologie im besonderen. Der erste Abschnitt betrachtet die kindliche Persönlichkeit als Ganzes, um in den drei folgenden Teilen die Dispositionen der kindlichen Persönlichkeit (Dispositionen im allgemeinen und einzelne Dispositionen: Temperament, Charakter, Intelligenz, Phantasie, Gedächtnis, eidetische Begabung, Suggestibilität, Sexualität, Ermüdungs- und Übungsfähigkeit), die psychischen Phänomene (Wahrnehmungen, Vorstellungen, Gemütserregungen) und die psychischen Akte (Willens-, Aufmerksamkeits-, Phantasie- und Denkakte und das kindliche Wertverhalten) abzuhandeln. Die beiden letzten Abschnitte enthalten Beiträge zur Psychologie der Schulklasse und des Lehrers.

Diese Inhaltsskizze macht deutlich, daß der Rahmen der pädagogischen Psychologien älteren Datums — selbst der einen gewaltigen Fortschritt gegenüber ihren Vorgängern darstellenden pädagogischen Psychologie von A. Stößner — gesprengt und das ganze Problem auf eine erheblich verbreiterte Basis gestellt worden ist. In glücklicher Weise sind die Ergebnisse der naturwissenschaftlich fundierten wie die Einsichten der geisteswissenschaftlichen Psychologie verarbeitet. Das flüssig geschriebene Buch orientiert durch seine Breitengliederung vielseitig und führt in die Tiefe durch seine philosophische Grundlegung. Dem Pädagogen wie dem Pädagogiker sei es wärmstens empfohlen.

Gütersloh. Paul Schneider.

Walter Popp, Das pädagogische Milieu. Mann's Pädagog. Mag. 1179. Langensalza 1928. H. Beyer & Söhne. V, 234 S. 4,60 RM.

Das vorliegende Buch ist als Vorarbeit zu einer in Aussicht gestellten Milieupädagogik des Verfassers gedacht. Popp versucht hier eine Analyse des Milieubegriffs zu geben und theoretisch die Einwirkungen aufzuzeigen, denen das Individuum in seiner Umwelt ausgesetzt ist. Dabei macht er die Scheidung zwischen Anpassungs- und Einpassungswirkungen der Außenwelt in dem Sinn, daß unter Anpassung der Prozeß zu verstehen ist, in dem eine Funktion durch wiederholte Beanspruchung etwa in ihrer Entwicklungshöhe gesteigert wird, während die erworbene Reaktion des Individuums auf einen inhaltlich in bestimmter Weise gestalteten Reiz als Einpassung bezeichnet wird. „Genau so aber, wie die Gesetzlichkeit der Außenwelt sich dem organischen Subjekt gegenüber im Anpassungs- und Einpassungsprozeß Geltung verschafft, genau so setzt sich die Eigengesetzlichkeit des Individuums durch." Verfasser zeigt in ausführlicher Darstellung die Formen auf, in denen sich die Einwirkungen der Außenwelt auf die körperliche und seelische Entwicklung vollziehen können. In einer Gegenüberstellung von Zweckerziehung und Milieuerziehung will er von Erziehung als einer Modifikation der autochthon intendierten Entwicklungsgestalt durch Außenwelteinwirkungen auch dort sprechen, wo eigentliche Erziehungshandlungen nicht beteiligt sind. Nach der begrifflichen Fundierung des Problems geht Verfasser in einem Kapitel „Kind und Milieu" daran, die Einwirkungen verschiedener Milieuformen darzulegen. Das reale Milieu setzt sich zusammen aus allen Objekten und Vorgängen, die sich unmittelbar an die Sinne und Vorstellungen des Kindes wenden, während das objektiv-geistige Milieu der Niederschlag aller Ordnungs- und Wertsysteme ist, die in der Umwelt des Kindes Gültigkeit besitzen. Hier zeigt Popp seine Orientierung an Sprangerscher geisteswissenschaftlicher Psychologie in der Abgrenzung der verschiedenen Auffassungssysteme. Träger und Vermittler des objektiv-geistigen Milieus ist die personale Umwelt, von deren Persönlichkeit und pädagogisch-technischer Begabung es zum großen Teil abhängig ist, was und wieviel von den potentiellen Milieuwerten für das Kind realisiert wird. Das wirtschaftliche Milieu in den Ausprägungen gut, üppig, kärglich ist zwar keine Milieuform im Sinne der drei obengenannten Formen, erhält aber für die praktische Erforschung der Umweltsverhältnisse deshalb so wesentliche Bedeutung, weil es der Maßstab ist, für „eine größere Fülle und Auserlesenheit von Objekten der verschiedensten Art, daß ferner eine gewisse größere Aussicht besteht, daß der ganze Lebenskreis auf Grund seines größeren Zuschnitts und der ihm zugrunde liegenden personalen Voraussetzungen auch reichhaltiger an Beziehungen zu den verschiedensten Ordnungs- und Auffassungssystemen ist, daß endlich auch die einer so charakterisierten Lebenssphäre angehörenden Menschen in höherem Maße an dem geistigen Gut der Epoche teilhaben und darum für ein in ihrem Kreise aufwachsendes Individuum zu umfassenderer Vermittlung geeignet sind." Wenn Verfasser zum Schluß noch auf die Frage Vererbung-Anlage eingeht und dabei Fälle anführt, die ihm aus dem Studium von Fürsorgeakten bekanntgeworden sind und bei denen er in mehr als neun Zehnteln der Fälle keine erbliche Belastung feststellen kann und daraus den Schluß zieht, daß es sich um Erziehungsdefekte im Milieu handeln müsse, so ist natürlich hier die schwierige Frage des Aufbaus der Persönlichkeit aus der Erbmasse und ihrer Entwicklung durch Milieureize nicht tangiert, sondern es sind rein pädagogische Gesichtspunkte, die zur Erörterung dieser Fragen führten.

Jena. A. Argelander.

Hellmuth Bogen, Psychologische Grundlegung der praktischen Berufsberatung. Langensalza 1927. J. Beltz. IV, 444 S. 9.— RM.

Das Buch ist als Lehr- und Handbuch gedacht mit der Aufgabe, die psychologische Einstellung des Berufsberaters zu vertiefen. Es gibt in seinem ersten Teil eine kurze Einführung in die Probleme und Ergebnisse der Entwicklungs- und Gruppenpsychologie: Entwicklung des Frühkindes, Schulalter und Reifezeit, psychische Geschlechtsunterschiede. Auch die Erörterung der Fragen, die mit der Berufsberatung in engerem Zusammenhang stehen, ist ausführlich theoretisch unterbaut. Die Grundlagen der Vererbungslehre, das Wesen der Individualität wird dargestellt, das Intelligenzproblem aufgerollt, die Ausführungen über die praktische Intelligenz sind sehr beachtenswert. Die reiche Erfahrung, die Verfasser aus seiner Tätigkeit am Landesberufsamt Berlin besitzt, macht die Ausführungen über die Erfassung der Berufseignung außerordentlich anschaulich. Die Rolle des Experiments wird stark in den Hintergrund gedrängt vor den übrigen Methoden, die der Berufsberater zur Persönlichkeitserfassung anwenden kann (Selbstaussage, Elternaussage, Schulzeugnis, psychologische Schülercharakteristik, das objektive Arbeitsprodukt und die personale Deutung körperlicher Ausdruckssymptome. Auch da, wo Verfasser experimentelle Verfahren schildert oder selbst eine Serie von leicht beschaffbaren Hilfsmitteln für Berufsberater zusammenstellt, rückt er weniger das zahlenmäßige Ergebnis des Tests als die Beobachtung des Arbeitsverhaltens durch den psychologisch geschulten Prüfungsleiter in der Art der Arbeitsproben in den Vordergrund.

Jena. A. Argelander.

Preiswerte Novellenbändchen in künstlerischer Ausstattung

Das Nest in der Heide Von August Hinrichs

„Auf die einsame Heide führt uns der Dichter. In dem Dasein dieser einsamen Menschen toben die Stürme leidenschaftlicher Liebe und schwerer seelischer Konflikte. Wie der Dichter das mit einfachen, knappen Worten zu sagen weiß, ist von großer Schönheit und Eindringlichkeit, prachtvoll und erdnahe das ganze Buch, mit sicherer Hand die Charaktere hingestellt, stark und dramatisch die Handlung." Literarisches Zentralblatt

Das Fräulein von Scuderi Von E. Th. A. Hoffmann

„Hoffmann ist unstreitig der größte Meister auf dem phantastischen Gebiete. Künstlerisch am höchsten steht die frische Erzählung von poetischem Reiz. Hier ist es Hoffmann gelungen, die Gier nach dem Besitz von Gold, Edelsteinen und kostbarem Schmucke bis zum Dämonischen zu steigern. Eine frisch poetische Erzählung, die stets zu den besten gehören wird." Tägliche Rundschau

Die Mutter Von Hans Dittmer

„Wundervoll ist die Geschichte der starken, tapferen Mutter, die ihren Söhnen alles bedeutet, nachdem der Vater, eine schwache, haltlose Künstlernatur, zugrunde gegangen ist. Die Charaktere dieser prächtigen Frau und ihrer beiden Söhne sind so lebenswahr geschildert, daß man das Buch nicht ohne inneren Gewinn lesen kann." Norddeutsche Rundschau

Der Schimmelreiter Von Theodor Storm

„Storms ‚Schimmelreiter' gilt als ein Meisterstück. Ihm ist die Novelle nicht die kurze Darstellung einer durch Ungewöhnlichkeit fesselnden Begebenheit, sondern er erblickt in ihr die ethische Schwester des Dramas und die strengste Form der Prosadichtung." Literatur

Mozart auf der Reise nach Prag Von Eduard Mörike

„Man kann sich kaum vorstellen, daß diese, das Wesen Mozarts und die Kultur des deutschen Rokoko in allen Lichtern widerspiegelnde Erzählung vom Dichter frei erfunden ist. Sie ist das schönste Mozartdenkmal, das je liebende Verehrung aufgerichtet hat." Bergstadt

Novellen und Legenden aus verklungenen Zeiten. Von Theodor Birt

„Ein zarter Reiz strömt aus den einzelnen Motiven. Die Geschichten sind in ihrer schlichten und doch klassischen Schönheit voller eigentümlicher Werte. Die Sprache ist wohl abgetönt, voll feiner Zier, die Träger der Handlung echte Menschen." München-Augsburger Abendzeitung

Traumland Von Wilhelm Scharrelmann

„Ein wirklicher Dichter offenbart hier etwas vom Allerheiligsten seines Innenlebens. Es sind Träume und Zwiegespräche mit des Dichters Seele, die wir miterleben. Kleine Meisterstücke der Novellistik sind so in das lesenswerte Buch eingesprengt." Velhagen & Klasings Monatshefte

Der Spieler Von F. M. Dostojewskij

„Die Dämonie der Spielleidenschaft und ihre zerstörenden Wirkungen sind wohl in keinem Werk der Weltliteratur so erschütternd zum Ausdruck gebracht, wie in dieser Novelle. Die unvergleichlich packende Gestaltung des Stoffes, der stürmische und wechselvolle Ablauf der Ereignisse werden diesem meisterhaften Werk zahlreiche Leser zuführen." Weser-Zeitung

Preis pro Band M. 2.— bis M. 3.—

Ausführliche Prospekte weiterer Weihnachts-Geschenkbücher kostenlos und postfrei

Quelle & Meyer, Verlagsbuchhandlung, Leipzig

Neue Wege der Philosophie

Geist / Leben / Existenz

Eine Einführung in die Philosophie der Gegenwart

Von Privatdozent Dr. F. HEINEMANN

462 Seiten. Geheftet M. 16.—. In Leinenband M. 18.—

Die Philosophie ist gegenwärtig in einer grundstürzenden Umwandlung begriffen. Es ist daher ein Gebot der Stunde, sich über die Hauptrichtungen der Philosophie der Gegenwart Klarheit zu verschaffen. Dem will die vorliegende Einführung dienen. Sie gibt die erste wirklich eingehende und gründliche Darstellung der Philosophie der letzten 50 Jahre und macht auch die sonst schwer verständlichen Gedankengänge eines Husserl, Heidegger und Scheler weiteren Kreisen zugänglich. Weit über eine bloße Überschau der philosophischen Systeme hinausgehend, weiß der Verfasser die Probleme weiterzuführen und eine neue tiefere Durchleuchtung der Gegenwart zu geben.

VERLAG VON QUELLE & MEYER, LEIPZIG

FÜR DEN WINTERSPORT

Erziehung zum Skilaufen Ein Jahresarbeitsbuch für Skiläufer u. Skivereine. Von H. Uhlig. 163 S. mit 275 Abb. im Text. Geh. M. 4.20. In Leinenbd. M. 5.—

Das Neue an dem Buch ist außer einer mustergültigen Erläuterung jeder Bewegung die Verteilung der vorbereitenden Übungen auf das ganze Jahr, so daß der Skifahrer gleich beim ersten Schnee eingeübt und geschult ist. Die neue Übungsmethode sollte sich jeder Skifreund zunutze machen.

Schneeschuhlauf Von Turn- und Sportlehrer G. Stiller. 75 Seiten mit zahlreichen Abbild. auf Tafeln u. im Text. Geheftet M. 2.—. In Leinenb. M. 2.80

„Das Bändchen ist weit mehr als eine bloße Anleitung zum Skilauf. Verfasser hat es verstanden, mit dieser Anleitung zugleich zum Mitfahren und Mitüben zu begeistern. Mancher wird die schwierigen Sprungübungen, bis zu deren Behandlung das Bändchen fortschreitet, nie erlernen, aber jeder wird Anregung und Freude beim Einüben auch der einfacheren Übungen finden."

Schlesische Sport-Woche

Der Skilauf Von J. Kehling. 81 Seiten mit zahlreichen Abbildungen. Geheftet M. 1.60. Gebunden M. 2.60

Dem herrlichen Skisport neue Freunde zu werben ist das vorliegende Bändchen gut geeignet. Es vermittelt in knapper und klarer Form alles Wissenswerte über die Ausrüstung des Skiläufers, über die Technik und die Skitouristik. Ein Anhang bringt sehr nützliche Ratschläge für den Skiläufer als Photograph.

Der Eisläufer Von Dozent A. Vieregg. 2. verbesserte Auflage. 100 Seiten mit zahlreichen Abbildungen im Text und auf 18 Tafeln. In Leinenbd. M. 4.—

„Die als Eislauflehrer an der Hochschule für Leibesübungen gesammelten Erfahrungen hat Dozent A. Vieregg in diesem Buche niedergelegt. Verfasser behandelt nicht nur die Erlernung des Kunstlaufes, sondern er schreibt auch über das, was jeder Eisläufer wissen muß: Wertung, Kleidung, Training usw. Die reich illustrierte Schrift wird Lehrern und Schülern vorzügliche Dienste leisten."

Sport-Rundschau

VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

DATE DUE

WESLEYAN UNIVERSITY LIBRARY
3 1841 01490 0393